

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Соціально-психологічний факультет
Кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ:
СУЧАСНІСТЬ, ІННОВАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ**

**Збірник наукових праць
за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції
(Україна, Житомир, 4 квітня 2024 року)**

**«Topical Issues of Personal Development: Modernity,
Innovations, Prospects»**

**Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка
2024**

УДК 159.923.2

А 43

Рекомендовано до друку вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 6 від «26» квітня 2024 року)

Рецензенти:

СЛОЗАНСЬКА Ганна – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

ВІНС Вікторія – кандидатка психологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри практичної психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

ЛЕМЕЩУК Марина - кандидатка психологічних наук, доцентка, в.о. завідувачки кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ЗАГУРСЬКА Інна - кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

А 43 Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Житомир, 4 квітня 2024 року) / Ред. колегія: Л.Котлова, Л.Бутузова, С.Максимець / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соціально-психологічний факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2024. 388 с.

У збірнику подано наукові праці учасників II Міжнародної науково-практичної конференції, яка відбулася 4 квітня 2024 року в м. Житомирі на базі соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. Збірник адресовано науковцям, фахівцям-практикам, здобувачам вищої освіти, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими досягненнями, проблемами і перспективами в психології, логопедії, педагогіці, соціальній роботі та інклюзивній освіті.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки редакторів можуть не збігатися з позицією авторів.

УДК 159.923.2

©Автори публікацій, 2024

©Житомирський державний університет імені Івана Франка, оригінал-макет, 2024

ЗМІСТ

Bondarchuk O. Diagnosis of emotional intelligence in students	8
Bondareva E. Formation of life prospects of students in the process of teaching psychological disciplines	9
Jabarova L. Prevention of psychological stress in military personnel during the divorce period modern possibilities of forensic	13
Rukhieva Kh., Soibjonov J. Psychological examination	15
Šilonová V., Klein V. Výskumy zamerané na inkluzívnu edukáciu sociálne znevýhodnený detí v materských školách	19
Андрієвська М. Роль вчителя-логопеда у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП	30
Бабчук М. Сучасні дослідження фізичного перфекціонізму	32
Бабчук О., Васьканич О. Особливості емоційної стійкості педагогів закладів дошкільної освіти	36
Бєлова О. Мовленнєва самоактивація дітей старшого дошкільного віку з логопатологією	39
Бирка А. Психологічні особливості розвитку особистісної ідентичності у дітей дошкільного віку	43
Білецька В., Максимець С. Особливості міжособистісних стосунків молодших школярів з мовленнєвими порушеннями	46
Бондар В. Логопедичні методи роботи з дітьми з порушеннями звуковимови	49
Булгакова О., Савченкова М. Психологічні особливості дистанційного навчання	51
Бурдейна М., Максимець С. Чинники готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності	54
Вдовиченко Т. Вплив творчої уяви на розвиток мовлення дошкільника	56
Велічко Г. Психологічні особливості віктимності	58
Волківська А., Осовська Г. Стимули та недоліки, які впливають на академічну успішності студента	61
Гаврилов О., Гаврилова Н. Особливості використання піктограм у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня	69
Галецька Ю. Використання театралізованої гри в процесі формування комунікативних навичок дошкільників з порушеннями мовлення	74
Гладуш В., Ковачова Б. Навчання дітей з диспраксією в дошкільному закладі освіти: від виявлення труднощів до успішної інклюзії	77
Головізіна Т. Психологія сприйняття шлюбно-сімейних відносин	81
Горчинський Р. Підвищення рівня обізнаності фахівців соціальної сфери з питань ідентифікації домашнього насильства стосовно дітей	83
Гріщенко К. Мнемотехніка як ефективний інструмент для корекції порушень зв'язного мовлення дітей дошкільного віку	86
Гуданич Н. Технології розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	90
Гулько С. Технологічне забезпечення надання соціальних послуг	92

Гущенко О. Теоретичний аналіз психологічних особливостей ставлення школярів до дітей з особливими потребами	95
Денисюк Є. Казкотерапія як метод подолання мовленнєвих порушень у дітей	99
Дідора М., Головізіна Т. Шлюбно-сімейні відносини на різних етапах спільного життя	101
Дмитрієва С., Рачук Л. Психологічні особливості синдрому «професійного вигорання» у працівників освіти	106
Дмитрієва С., Безноско К. Особливості уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	111
Дмитрієва С., Делех Б. Механізми і фактори психологічного впливу сучасного українського мистецтва в умовах війни на особистість	115
Дмитрієва С., Іваненко К. Психологічна мотивація майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності	119
Дмитрієва С., Шегеда М. Корекційна робота з дітьми з порушеннями мовлення з використанням освітніх інноваційних технологій	121
Довжинець О. До проблеми розвитку уваги дошкільників з мовленнєвими порушеннями	124
Долінчук І., Кирилюк Н. Особливості розвитку пам'яті дошкільників з порушеннями мовлення	125
Древаль Ю. До питання щодо застосування мотиваційної теорії Ш. Річі та П. Мартіна у сфері охорони праці	127
Дуля А. Підготовка майбутніх соціальних працівників до представництва інтересів соціально вразливих груп населення	130
Загребельна О. Вплив логоритміки на розвиток мовлення дітей молодшого шкільного віку	134
Загута-Візер Я., Денисюк О. Ефективна міждисциплінарна взаємодія фахівців в інклюзивному середовищі закладу освіти	138
Ілющенко І., Гулак І. Рання логопедична корекція	141
Калінчук А. Дослідження типу прив'язаності жінок у контексті їх шлюбного вибору	143
Карпенко Н., Мірошниченко О. Роль родини в реабілітації дітей з порушенням мовлення	146
Катеринич А. Техніки театрального мистецтва та їх вплив на соціальну інтеграцію молодих людей з інвалідністю: виклики та можливості для фахівця соціальної сфери	150
Кичук І. Ефективні методи соціально-педагогічного супроводу для учнів з ПМР в освітньому процесі	152
Ковиліна В. Paths of change in inclusive education of Ukraine	155
Козак К. Формування комунікативних навичок дітей з ПМР як науково-педагогічна проблема	158
Колодій В. Комунікативна компетентність логопеда як професійно значуще утворення його діяльності	161

Константи́н О. Кому́нкативний паспорт як засіб соціалізації немовленнєвих дітей	163
Копаниця К. Максимець С. Психолого-педагогічні особливості дітей, які мають легкі інтелектуальні порушення	166
Коренблат О. Підходи до структури кому́нкативної толерантності	168
Котелевець А. Соціальна активність як складова професійної діяльності соціальних працівників	172
Котлова Л. Значення сенсорного розвитку в ранньому дитинстві	174
Котлова Л., Дідух К. Ефективні інтерактивні технології у роботі із дітьми-логопатами	176
Котлова Л., Іскрижицька А. Корекційна робота логопеда при сигматизмі	179
Котлова Л., Микитчук Л. Здоров'язбережувальні технології у логопедичній роботі	181
Котлова Л. Перець К. Психолого-педагогічні аспекти мовленнєвого розвитку дітей із аутизмом	183
Кравченко О. Гендерна складова у програмах підготовки майбутніх соціальних працівників	186
Красікова Н. Роль комп'ютерно-орієнтованих технологій у роботі логопеда в закладах дошкільної освіти	189
Красніцька О., Максимець С. Особливості використання логоритміки у освітньому просторі дошкільного закладу	191
Кулієва К. Психофізіологічні аспекти безсоння	194
Левицький В. До питання затримки психофізичного розвитку, як проєкції біологічних і соціальних чинників на віковий генезис	196
Лехолетова М. Інноваційні технології у процесі професійної підготовки соціальних працівників	199
Листопад О. Технологія розвитку креативності педагога	202
Лісова Л. Пропозиції щодо оптимізації роботи логопеда інклюзивно-ресурсного-центру	205
Лозова О. Діяльнісний підхід у реалізації завдань stem-освіти	208
Лонська О. Особливості розвитку словникового запасу у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями	211
Лях В. Соціальний проєкт як організаційна форма соціальної роботи	214
Мардарова І. Цифровий контент як показник інформаційно-кому́нкативної компетентності викладача	217
Мартинюк О. Особливості розвитку адаптивних здібностей у школярів з мовленнєвими порушеннями	219
Меліченко Т., Меліченко В. Фізична та психологічна реабілітація військовослужбовців на етапі одужання після поранень	223
Мілевська О. Особливості кому́нкативної поведінки дошкільників з загальним недорозвитком мовлення	229
Мірошніченко О., Бовсунівська Я. Логопедична робота з розвитку словника дітей дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку	233

Мітіна О. Психологічні аспекти готовності сучасних жінок до материнства	237
Мітіна С. Психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектра аутизму в освітньому просторі	241
Мороз О. Підготовка кваліфікованих кадрів для роботи в малих групових будинках	246
Москаленко В. Ідентичність як чинник зростання особистості в умовах травматичної ситуації	248
Мухіна Л. Проблема проєктування життєвої перспективи	253
М'яковський О., Аксьонова О. Чуріна А. Соціально-психологічні складові іміджу державного службовця	255
Нохріна І. Життєві стратегії студентської молоді	261
Овод Ю., Поплавська Д. Теоретичні основи взаємозв'язку спілкування в соціальних мережах та агресивності в студентському середовищі	263
Овод Ю., Фаренюк К. Роль соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у ЗОШ	268
Ольховецький В. Особливості становлення особистості здобувача вищої освіти	272
Осадченко І., Данилюк О. Психопедагогічні рекомендації щодо адаптації українських дітей-біженців у польських школах	275
Остапчук Я. Методи діагностики психічних пізнавальних процесів дітей дошкільного віку інклюзивної форми навчання	280
Охремчук Н. Дидактичні ігри у роботі вчителя-дефектолога з дітьми з інтелектуальними порушеннями	284
Перепелюк Т. Ковальова К. Сім'я як чинник становлення самооцінки у дітей	289
Подлесний С. Метод кайдзен як каталізатор інновацій: перетворення освітньої практики в Україні	292
Поліщук В., Цегельник Т. Розвиток зорового гнозису у дітей з дискалькулією	296
Поліщук О. Розвиток пізнавальних процесів у молодших школярів з ООП	299
Поліщук С. Основні форми логопедичного впливу на розвиток мовлення дітей дошкільного віку зі стертою дизартрією	301
Примак Ю., Ляховець Л. Екзистенційна безпека особистості як проблема сучасної психології	305
Пудова О. Сучасні техніки сенсорного розвитку дітей дошкільного віку	308
Рачкінда Н. Теоретичні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку із знім методами ТРВЗ	310
Розієва В. Дослідження рівня розвитку творчого мислення у дітей - учнів художньої школи	312
Савицька Н. Прояви емоційно-поведінкових порушень у постінсультних пацієнтів	314
Святецька А. Психологічні фактори та чинники ризику розвитку депресивних станів у дітей та підлітків під час війни	317

Сімко А., Сімко Д. Особливості корекційно-логопедичної роботи з формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	320
Сладкова К., Бутузова Л. Труднощі формування психологічної готовності до навчання дошкільників із затримкою мовленнєвого розвитку	323
Соколівська В. Мовлення, як один з основних критеріїв оцінювання готовності дітей до школи	326
Стахова О., Зубрицька Д. Стресостійкість як професійно важлива якість майбутнього педагога-логопеда	329
Ступницька Ж. Теоретичні основи використання біоенергопластики та самомасажу з розвитку мовленнєвої моторики дітей із загальним недорозвиненням мовлення	332
Ткач О. Стимуляція виникнення перших емоційних реакцій у дітей зі зниженими показниками за шкалою апгар	336
Ткачишина О., Шаханова Т. Криза подружніх взаємин у родині демобілізованих військовослужбовців	338
Ткачук Т., Максимець С. Соціально-психологічна готовність до навчання в школі дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.	343
Тубичко Ю. Features of text formation disturbances in children preschool age with expressive alaly	345
Федорова Ж., Максимець С. Психоемоційна стійкість вихователів та прояви емоційного вигорання	350
Фідоровська Л., Бутузова Л. Використання методів мнемотехніки у роботі з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення	353
Харченко А. Особливості створення ефективного інклюзивного середовища для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	358
Хоменко Н. Провідні компетентності майбутніх фахівців спеціальності «Спеціальна освіта»	362
Цибулько А. Розвиток мовленнєвих навичок у дітей із заїканням	366
Червоненко К. Підготовка майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії з різними групами клієнтів	369
Чорна Л., Кудлаєнко С. Соціальні та психологічні методи управління в діяльності органів публічної влади	372
Швед О. Підготовка соціальних працівників для дистанційного консультування	376
Шведюк Н. Особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ засобами логоритміки	379
Шевчук І. Кінезіологія у корекційно-розвитковій роботі з дітьми, які мають порушення зору	381
Шоу Бінбін Сфера міжетнічних відносин	386

Bondarchuk Olesya Alekseevna

lecturer of the department “General psychology”

*National University of Uzbekistan named after Mirzo – Ulugbek
Tashkent, Uzbekistan*

DIAGNOSIS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS

Research problem. In modern society, it is necessary to have communication skills, and for this you must have emotional intelligence.

The aim of the research: studying the emotional intelligence of students.

Research methods. To diagnose emotional intelligence, we used a questionnaire by N. Hall, which consists of 30 statements that should be answered in the range from complete disagreement (-3) to complete agreement with them (3). The procedure: within no more than 15 minutes, the test subject is presented with answer forms. The test subject's task is to assess the degree of agreement or disagreement with the given statements. Our study was conducted in 2023 on 30 students of the National University of Uzbekistan studying in the field of “Geodesy and Geoinformatics”. The age of the students ranged from 20 to 37 years, 10 women and 20 men participated among them.

Conclusions and recommendations. During the diagnostics, we identified the absence of high emotional intelligence (EQ), in more than a third of students it is low (23 students) and 7 respondents have it average. Despite the fact that some students had high scores on individual scales of the questionnaire, the total score of all scales, expressed in EQ, did not have a high level in any of the subjects. Perhaps the reason for this lies in the fact that representatives of the natural sciences have less pronounced emotional intelligence compared to representatives of the humanities. The professional activities of future surveyors include measurements and calculations of geodetic objects, and not the ability to establish social contacts with other people. They use their social skills, perhaps, only when searching for clients and explaining to the customer the calculations and measurements received.

Below we provide a description of the results obtained on separate scales of the N. Hall questionnaire.

Emotional awareness and understanding of one’s emotions was developed in one student (A.A.), to an average degree it was found in 5 and its low level was diagnosed in 24 subjects. In managing your emotions, the indicators obtained are slightly higher. For 2 respondents it is high, for 6 it is average and for 22 it is low. The ability to control the emotions of other people was identified in 2 subjects; in 5 it was developed to an average degree and in 23 it was practically undeveloped. As you can see, without knowing or understanding their emotions, it is difficult to control them and influence the appearance of certain emotions in other people, most likely, this is due to insufficient communication or lack of close friends.

Self-motivation used to regulate their activities was identified in only one student (V.Z.), 8 respondents self-motivate themselves to an average degree and 21 to a low degree. Empathy was developed in two subjects, the average level was diagnosed in 7 respondents and low in 21. These two scales have the least number of responses related to low EQ scores.

Empathy is also poorly developed in most of the surveyed students, as we suggested above, the reason for this may be related to their professional focus on calculations and measurements of landscapes, and a lack of interest in developing social skills.

We recommend that students with low EQ attend training programs to develop communication skills and try to be socially active themselves.

Key words: emotion, model of emotional intelligence, emotional intelligence, managing your own and others' emotions, emotional awareness, empathy self-motivation.

Bondareva Elena Vladimirovna

Senior lecturer

Department of General psychology, National University of Uzbekistan

Tashkent, Uzbekistan

FORMATION OF LIFE PROSPECTS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES

Introduction. Among the most pressing problems of modern education, it is undoubtedly worth mentioning the problem of motivation for educational activities. It is obvious that no teaching methods - active, interactive, problem-oriented - will lead to any significant improvement in the quality of training of our specialists if they, these future specialists, are not interested in mastering the knowledge offered to them. But here cognitive motivation alone is not enough. It is necessary, first of all, for students to see the connection between what they study and their future professional activities. However, this requires students to have some ideas about what they will do after graduation, as well as their active desire for such activities.

In other words, future professional activity should serve as an expression of the student's life values and, at the same time, be based on the leading motivation already in the learning process. This, in turn, leads to the question of how clearly students generally imagine their future, what feelings it evokes in them, and whether they see the connection of this future with what is happening now and what happened in the past.

In this regard, the study of life perspective as an integrative concept that determines not only psychological well-being, but also the success of personality development, including professional development, acquires great scientific and social significance.

Psychology disciplines are a key component of the university curriculum, enriching students with knowledge of the human psyche and behavior. This article is devoted to the study of the process of forming the life perspective of students in the course of studying psychological disciplines. By analyzing the concept of life perspective and developing special classes for its formation and development, we sought to identify methods that would promote a deeper understanding and expansion of students' life opportunities.

Methodology. In our understanding of life perspective, we relied on the ideas of Joseph Nuttin, who proposed a new interpretation of the concept of time perspective. The time perspective, from the point of view of J. Nuttin, represents a certain sequence of motivational objects - events and is characterized by depth, structure, degree of reality, as well as its content [4].

J. Nuttin examines time perspective in its three aspects. The first represents the length and richness of the time perspective. The second is the “temporal attitude” - the individual’s attitude towards his past, present and future (positive or negative). The third aspect, which he designated as time orientation, reflects the dominant orientation of the individual towards events of the past, present or future. The attitude towards life events is mediated by the system of personal meanings, on the basis of which a person distributes events according to their significance at the moment and puts forward more or less distant goals for the future.

Results and Discussion. Based on the methodology of J. Nuttin, we conducted a research of the life prospects of students studying in the field of psychology at the National University of Uzbekistan [1]. Figure 1 shows how distant goals students set for themselves in life.

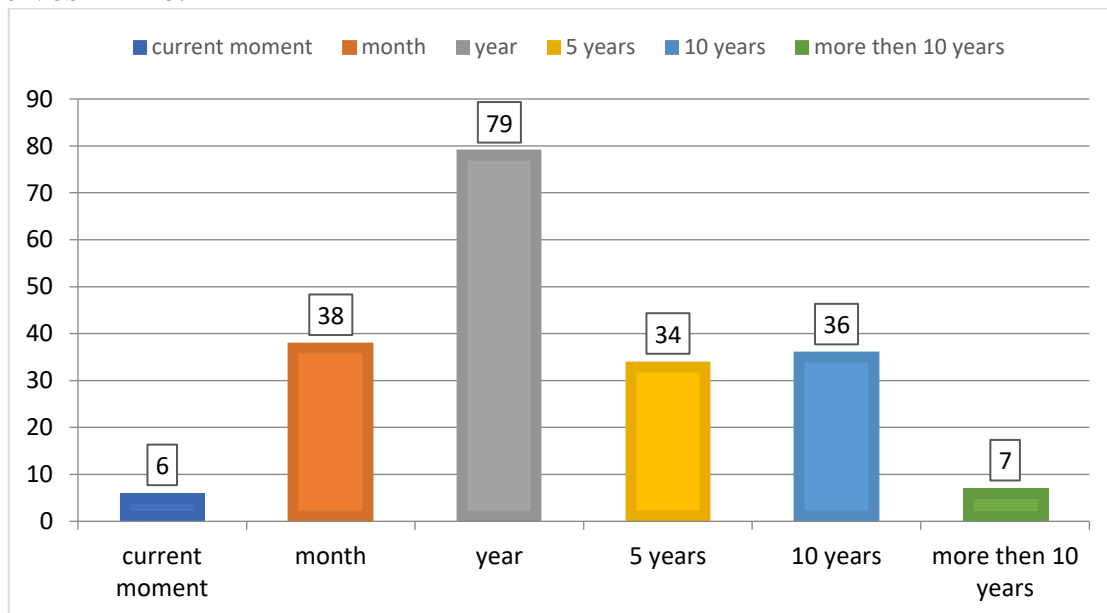


Figure 1. Depth of time perspective according to the method of J. Nuttin, frequencies (n=200)

The diagram shows that students, like people in other age groups, have differences in their assessment of time and the perspectives associated with it. Most students tend to be short-term oriented, focusing on instant gratification and results without delay. And only a few people can have a long-term time perspective, planning their actions and achievements for a longer period.

In our other research, we tried to connect the characteristics of life perspective with the dominant values of students. The attitude of respondents to different periods of life was determined using the methods of T. Cottle [3] and F. Zimbardo [6], and the features of the value sphere were determined based on the method of S. Schwartz [5].

Analysis of the results using these methods showed that the future is most significant for respondents with the dominant values of achievement, power,

independence and stimulation, and to the least extent with the values of tradition, universalism and security [2]. The identified predominant hedonistic orientation of student motivation, especially among the female part of the respondents, is of concern.

Thus, targeted activities are needed to develop students' conscious attitude towards their professional future and adequate motivation that promotes personal growth.

Recommendations and expected effect. We believe that life perspective development can be improved through psychological interventions aimed at developing self-esteem, time perspective, and time management and goal setting. Teaching practices based on psychological principles and theories can help students develop a deeper understanding of their own capabilities and goals, which in turn can increase their motivation to learn and achieve success in various areas of life.

Exercise “Me in ten years”

The purpose of this exercise is to help students understand their strengths and weaknesses, interests and inclinations, as well as to see their prospects and chart a path to their implementation. The basis for the exercise is The Motivational Induction Method by J. Nuttin (MIM) [4]. Students must analyze their achievements, experience and skills, and identify in which areas they are most interested. In the second stage, students learn to set goals, develop action plans, and determine the steps needed to achieve them. By developing immediate and long-term goals, students learn to plan their actions for the current year, five years, ten years, and beyond. Through group discussion, they can receive feedback from their peers and the teacher, which will help them better understand their capabilities and goals.

Exercise “Time Management”

Students are asked to make a list of things they need to do today. Next, they must determine the time required to complete each task. During this process, difficulties may arise, to resolve which the leader of the lesson suggests ranking things in order of importance, from the most important to those that can be done later. This activity aims to teach students how to effectively manage their time and prevent stress. Students learn to prioritize, manage time between school, work and personal interests, and find ways to cope with stress and pressure. The ability to effectively manage time helps students study more productively, and managing stress helps maintain psycho-emotional health.

Exercise “Cases”

Students are divided into small groups and given cases describing situations that require the intervention of a psychologist. One of the cases is related to the work of a school psychologist, the second concerns the activities of a psychologist in a sports team, and the third concerns marketing problems. Students must present an action plan to study and resolve the problems described. Working in a team and solving professional problems helps them develop practical experience and confidence in their professional abilities. This helps develop their ability to innovate, analyze and find alternative solutions to problems.

Exercise “Ethical Dilemmas”

Students are divided into small groups and receive forms with the rules of ethics of psychological services written on them, for example:

- ✓ “Principle of confidentiality”
- ✓ “The principle of competence”
- ✓ “The principle of client well-being”
- ✓ “The principle of professional cooperation”, etc.

Each group must come up with situations in which there is a risk of violating this principle. The exercise helps to understand the values underlying psychological assistance, as well as to develop in students a desire to follow these principles.

One of the key advantages of the proposed methods is their adaptability to different levels of preparation and needs of students. Exercises can be adapted to work with both freshmen and more senior students, taking into account their level of knowledge and experience. Teachers can adjust the difficulty level of tasks and exercises, as well as select cases and scenarios that meet the specifics of the educational program and the needs of the group.

An important aspect of these techniques is their practical orientation. Students not only discuss theoretical concepts, but also directly apply them in practice. Group work, role-playing, analysis of cases and real-life situations enable students to learn to apply acquired knowledge and skills in real-life situations, which is an important aspect of their learning and development.

In addition, these activities promote a supportive and inspiring learning environment. The classroom atmosphere created during these classes is encouraging and respectful of the individual needs and opinions of students. This helps develop their self-esteem, self-confidence and ability to work in a team.

Thus, a systematic and practically oriented approach to the educational process contributes to the development of students’ not only academic skills, but also the skills of self-reflection, interpersonal relationships and self-management in various situations.

References:

1. Bondareva E.V. Case study as a method for studying life perspective // Psychology. 2022. No 2. Pp. 60-64.
2. Bondareva E.V. Studying the value orientations of students in the context of their life perspective // Science and innovation. 2022. No 1 (B8). Pp. 1565-1569.
3. Cottle T. J. Perceiving time. A Psychological Investigation with Men and Women. N.Y.: John Wiley & Sons, 1976. Pp. 267.
4. Nuttin J. Future Time Perspective and Motivation. Theory and Research Method. N.Y.: Psychology Press, 1985. Pp. 238.
5. Schwartz Sh.H. *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries* // Zanna, Mark P. (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology Volume 25. Vol. 25. San Diego, CA: Academic Press, 1992. Pp. 1–65.*
6. Zimbardo P. G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric // Journ. of Personality and Social Psychology. 1999. No 77(6). Pp. 1271–1288.

Jabarova Lucia Alievna

Lecturer of the Department of Social Psychology

M.Ulugbek National University of Uzbekistan

Republic of Uzbekistan, Tashkent city

PREVENTION OF PSYCHOLOGICAL STRESS IN MILITARY PERSONNEL DURING THE DIVORCE PERIOD

Divorce is a serious problem in Uzbekistan, and the Government is taking a number of measures to combat this problem. These measures include improving the economic situation, changing cultural norms, combating domestic violence, providing psychological assistance to families and implementing family strengthening programs.

The psychological impact of divorce on a person seriously affects:

1. Emotional reactions:

Feelings of grief and loss: Divorce can lead to a deep sense of loss and grief, as it means the end of a relationship that was once important to a person.

Anger and resentment: Divorce can cause strong feelings of anger and resentment, especially if it was unexpected or if one of the partners feels betrayed.

Fear and anxiety: Divorce can cause fear of the future, anxiety about financial and social consequences, as well as fear of how to cope with raising children alone.

Shame and guilt: Some people may feel shame and guilt that their marriage has broken up, especially if they feel they haven't done everything possible to keep it going.

2. Cognitive reactions:

Negative thoughts and beliefs: Divorce can lead to the development of negative thoughts and beliefs about yourself, your partner, and marriage in general. For example, a person may begin to think that he is not worthy of love, that he is not able to maintain a healthy relationship, or that marriage is always doomed to failure.

Difficulty concentrating and making decisions: Divorce can lead to difficulty concentrating, making decisions, and completing daily tasks. This is because the emotional stress and anxiety associated with divorce can distract a person from other aspects of their life.

3. Behavioral reactions:

Changes in sleep and eating habits: Divorce can lead to changes in sleep and eating habits. For example, a person may begin to experience insomnia, nightmares, or loss of appetite.

Social isolation: Divorce can lead to social isolation, as a person may feel uncomfortable or undesirable in the presence of other people, especially if they are happily married.

Alcohol or drug abuse: Divorce can lead to alcohol or drug abuse as a way to deal with emotional pain and stress.

4. Physical reactions:

- Physical symptoms of stress: Divorce can lead to physical symptoms of stress such as headaches, abdominal pain, muscle tension and fatigue.

Deterioration of health: Divorce can lead to deterioration of health, as stress and anxiety associated with it can weaken the immune system and make a person more vulnerable to diseases.

Divorce can have a significant psychological impact on military personnel, as it can lead to the following problems:

Stress and anxiety. Divorce is a stressful event for everyone, but for military personnel it can be especially stressful due to additional factors such as separation from family, the danger of combat and the need to cope with post-traumatic stress disorder (PTSD).

Depression. Military personnel going through a divorce have an increased risk of developing depression. This is because divorce can lead to feelings of isolation, loneliness and hopelessness.

Sleep problems. Divorce can lead to sleep problems such as insomnia and nightmares. This is because the stress and anxiety associated with divorce can make it difficult to fall asleep and maintain sleep.

Problems with concentration and decision-making. Divorce can lead to difficulty concentrating, making decisions, and completing everyday tasks. This is because the emotional stress and anxiety associated with divorce can distract a person from other aspects of their life.

- **Alcohol or drug abuse.** Military personnel going through a divorce have an increased risk of alcohol or drug abuse as a way to cope with emotional pain and stress.

Suicidal thoughts and behavior. Military personnel going through a divorce have an increased risk of suicidal thoughts and behavior. This is because divorce can lead to feelings of hopelessness, isolation and loneliness, which can increase the risk of suicide.

In addition, divorce can have a negative impact on a military career. For example, a divorce can lead to the transfer of a serviceman to another base or to dismissal from the army.

It is important to note that not all military personnel going through a divorce experience these problems. However, military personnel who experience these problems should seek help from a psychologist or other mental health professional.

There are a number of measures for the socio-psychological prevention of stress in military personnel during the divorce period:

- **Education and training.** Military personnel should receive education and training on issues related to divorce before they survive it. This may include information on how to deal with emotional pain, stress, and anxiety, as well as how to find support and resources.

- **Psychological support.** Military personnel going through a divorce should have access to psychological support, such as individual or group therapy. Therapy can help them cope with emotional pain and stress, as well as develop coping strategies.

Support groups. Support groups can provide military personnel with the opportunity to communicate with other people who are going through a divorce. This can help them feel less lonely and isolated, as well as get support and advice from other people who understand what they are going through.

- Self-service. Military personnel can take self-service steps to cope with the stress of divorce. This may include regular exercise, a healthy diet, adequate sleep, and avoiding alcohol and drug use.

Seeking help from family and friends. Military personnel should seek help from family and friends during a divorce. Family and friends can provide emotional support and practical help, such as help with childcare or household chores.

- Using community resources. Military personnel should use community resources that can provide them with support during a divorce. This may include psychological assistance centers, support groups, as well as legal and financial assistance.

Special recommendations for military personnel:

Seeking help from a military psychologist or consultant. Military personnel can seek help from a military psychologist or consultant who specializes in working with military personnel. These specialists can provide them with support and guidance tailored to the unique needs of military personnel.

- Use of military base resources. Military personnel can use the resources of the military base, such as family assistance programs and psychological services. These resources can provide them with support and guidance during the divorce.

It is important to note that divorce is a stressful event for everyone, but military personnel can face unique difficulties due to their special lifestyle. Military personnel going through a divorce should seek help from mental health professionals, family, friends, and other resources to cope with stress and overcome difficulties.

References:

1. Brown J., Christensen D. Theory and practice of family psychotherapy /St. Petersburg, 2001 / Series "Golden Fund of psychotherapy"
2. Psychology of stress and methods of its prevention: an educational and methodological manual / Author -comp. – art. Rev. V.R. Bildanova, associate professor G.K. Biserova, associate professor G.R. Shagivaleeva. – Yelabuga: Publishing House of the EI KFU, 2015.
3. Shcherbatykh Yu. V. Psychology of stress and methods of correction — St. Petersburg: Peter, 2006. / Series "Textbook"

Rukhieva Khalida Aribdjanovna
Professor of the Department of Psychology,
Soibjonov J.B.
master
National University of Uzbekistan

MODERN POSSIBILITIES OF FORENSIC PSYCHOLOGICAL EXAMINATION

Expertise is one of the forms of application of scientific and technological achievements in the activities of law enforcement agencies, mainly in criminal proceedings. This is a research commissioned and carried out in compliance with certain legal norms based on the application of special knowledge in science, technology, art or

craft with the issuance of a conclusion to which the law attaches the value of a source of evidence or, in other words, a means of proof.

The features of the concept of forensic examination are:

a) its preparation, appointment and conduct in compliance with special legal regulations, which determine, along with the relevant procedure, the rights and obligations of the expert, the person appointing the examination, as well as the rights of the accused (suspect) in connection with this;

b) conducting research based on the use of special knowledge in various fields of science, technology, art or craft;

c) giving an opinion that has the status of a source of evidence. The main content of the examination in criminal proceedings is the analysis of certain data in order to establish new facts that are important for the preliminary investigation of crimes or the consideration of criminal cases in court.

With his opinion, the expert helps the investigator and the court to clarify the factual circumstances of the case, without, however, going into their legal assessment. It is unacceptable to appoint an examination to resolve legal issues, in particular about the existence of a crime, whether a crime has been proven or not proven by a certain person, his guilt and the form of guilt, i.e. issues the solution of which requires special knowledge that does not go beyond the professional training of an investigator, prosecutor or judge.

Forensic examination is carried out on various logical grounds: nature, branch of special knowledge used within the framework of relevant examinations: forensic, forensic, forensic psychiatric, forensic psychological and others.

Nature of the research: Commission, sole.

Homogeneity or heterogeneity of the field of specialized knowledge: homogeneous (eg, forensic), mixed

(eg, forensic).

Based on volume: basic, additional.

The order of conducting examinations of the same name: primary and repeated.

A forensic psychological examination is carried out on the basis of a decision by the court and investigative authorities. Issues arising in legal proceedings regarding the assessment of various personality traits, characteristics of the mental state, and certain individual psychological characteristics of the participants in the trial (defendant, victim, witness) are submitted for approval by the examination. Qualified and objective expert opinions are designed to improve the scientific validity, individualization and effectiveness of judicial sanctions. Forensic psychological examination can be carried out both at the stage of preliminary investigation and during the trial. In necessary cases, in-patient, correspondence (based on case materials), as well as post-mortem examinations can be carried out.

The subject of a psychological examination is not to establish the reliability of the testimony of victims, accused, defendants, witnesses, etc. (this is within the competence of the investigation and the court), and to determine the ability of the interrogated person, due to the individual characteristics of the course of mental processes, to adequately perceive, retain in memory and reproduce information about the facts to be proven.

In accordance with the Code of Criminal Procedure, an examination is appointed in cases where special knowledge in science, technology, etc. is required during an inquiry, preliminary investigation and trial. The subject of psychological research can be any psychological characteristics of mentally healthy people.

Circumstances related to stable personality characteristics of the defendant, victim or witness

These include deviations in mental development not associated with mental illness (mental retardation) and character anomalies.

Developmental delay intelligence, determines a unique perception and understanding of the relationships in which a person has to act.

A mentally retarded person is not much different in appearance from normal people; only passivity, lack of curiosity and excessive suggestibility (dependence).

Persistent character anomalies, (they are usually designated by the term psychopathization or character accentuation), introduce inconsistency of emotional-volitional manifestations into behavior. Such people are overly susceptible to the influence of feelings. Experiences associated with resentment, irritation, oppression, anger are too intense and violent for them. Such people do not have a developed will, they are difficult to communicate with. The likelihood of excesses in a conflict is higher than normal.

Circumstances associated with age-related psychological characteristics. In this case, we are talking, as a rule, about old people and children. The participation of a psychologist is necessary to establish whether the child could correctly perceive and truthfully reflect events that, due to his level of development and characteristics of upbringing, may not be familiar to him (various deceptions, misleading, etc.).

The reason for prescribing SPE should not be age itself, but the presence of doubts about the reliability of the testimony due to age-related psychological characteristics.

Circumstances related to the mental state of the person during the commission of the crime (the possibility of affect, emotional outburst, etc.). If there is reason to believe that emotional disturbance has actually narrowed consciousness and caused uncontrollable, impulsive actions, the appointment of an SPE is necessary.

Circumstances associated with unusual behavior during the investigation and inquiry. The attitude towards the crime, interaction with the investigator, behavior during the investigation are often complicated by contradictory actions and motives (turning in - refusal; gullibility - aggression). In most cases, such behavior is dictated by external circumstances (the influence of neighbors in the temporary detention facility, obtaining additional information, fear of punishment). It is not always possible to establish the true cause of inappropriate behavior without a specialist. This is especially necessary when evidence forms the basis of the accusation.

Circumstances related to the interaction between man and machine.

Often there is a need to conduct an SPE due to the condition of the person driving the vehicle or being the operator of any complex technical system.

Circumstances that contributed or predisposed to suicide. Identification of the circumstances and reasons that prompted a person to commit such an act. In the process,

the role of relatives, friends, colleagues, superiors, etc. in this is clarified, as well as the nature of the relationship that took place between them.

MAIN INVESTIGATIVE SITUATIONS IN WHICH THE POC IS APPLIED

1. Determining the ability of juvenile defendants suffering from mental retardation not associated with mental illness to be fully aware of themselves and to give an account of their actions.

2. Determining the ability of victims of sexual crimes to correctly perceive the nature and significance of the offender's actions.

3. Determining the person's ability to correctly perceive the circumstances that are important to the case and testify about them.

4. Determining the presence or absence of physiological affect and other emotional states at the time of the crime.

5. Establishing the presence or absence of a person in the period preceding death of a mental state predisposing to suicide.

6. Establishing circumstances related to the control of equipment.

Determining the ability of juvenile defendants suffering from mental retardation not associated with mental illness to be fully self-aware and accountable for their actions.

Only a person who has reached the legal age can bear criminal liability. However, there are people with accelerated or delayed physical and mental development. SPE determines the correspondence of the age of mental development to the chronological one. The reason for appointing an EIT is circumstances indicating that the minor misunderstands the situation of the investigation.

Determining the ability of victims of sexual crimes to correctly perceive the nature and meaning of the offenders' actions.

The SPE can be important in cases of sexual offenses because... the examination helps the investigator give a correct assessment of the fact of sexual intercourse: rape was committed or there was voluntary consent of the victim. It is determined whether the helpless state of the victim was taken advantage of, the presence of physical disabilities, young age, mental disorders, etc.

Research (Engalychev V.F.) showed that a significant part of the victims revealed the so-called inhibitory type of nervous system. In extreme situations, they are characterized by a rapid depletion of excitation processes and an increase in inhibition, which at the behavioral level can be expressed in indecision, "inhibition," confusion, and difficulties in making decisions. In addition, victims of sexual violence, as a rule, are characterized by high emotional sensitivity to a wide range of external influences (and in particular to rudeness, injustice, threats, troubles with loved ones, dynamic situations requiring a responsible decision), susceptibility to mood swings (from elated to depressed; and in a depressed state, passivity, confusion, a pessimistic assessment of the situation and one's own capabilities in solving problems, difficulties in making decisions increase), increased suggestibility, as well as some frivolity, moral immaturity, a tendency to adventure and risk.

Research (Engalychev V.F.) showed that a significant part of the victims revealed the so-called inhibitory type of nervous system. In extreme situations, they are characterized by a rapid depletion of excitation processes and an increase in inhibition,

which at the behavioral level can be expressed in indecision, “inhibition,” confusion, and difficulties in making decisions. In addition, victims of sexual violence, as a rule, are characterized by high emotional sensitivity to a wide range of external influences (and in particular to rudeness, injustice, threats, troubles with loved ones, dynamic situations requiring a responsible decision), susceptibility to mood swings (from elated to depressed; and in a depressed state, passivity, confusion, a pessimistic assessment of the situation and one’s own capabilities in solving problems, difficulties in making decisions increase), increased suggestibility, as well as some frivolity, moral immaturity, a tendency to adventure and risk.

Suicide is an extraordinary, exceptional act of human behavior, indicating that psychogenic factors turned out to be stronger than the instinct of self-preservation, the instinct of life. The task of the SPE is to find out whether the victim had characteristics indicating a tendency towards suicide, and if so, whether they were the result of mental abnormalities (carried out through psychological analysis of documents, posthumous letters, etc.). A thorough psychological analysis of the circumstances that prompted a person to commit suicide is also necessary. Establishing circumstances related to the control of equipment. The main attention here should be paid to the presence or absence of stress, confusion, lethargy, loss of orientation, etc.

Sometimes the object of the SPE is the testimony of a participant in a criminal trial recorded on film. And so, the reason for the production of an FIR is the statement of the accused that the testimony was given under psychological pressure from the investigator.

References

1. Ghaziev E.G. Psychology of ontogenesis. T.: "NASHIR" Publishing House 2010. 360 p.
2. Ruxieva Kha.A. Psychoprevention of delinquency and suicidal cases among minors. T.: "Drops of Thought" Publisher, 2021.-360 p.
3. Ruxieva Kh.A. Forensic psychological expertise.-T.: "NAFIS BEZAK", 2012. 384b.
4. Rukhiyeva K.A., Pulatov Y.S. Legal conflictology. Tashkent, 2022.-345 p

Šilonová Viera,

doc., PhDr., PhD. Pedagogická fakulta.

Prešovská univerzita v Prešove. Slovenská republika.

ORCID 0000-0003-3347-925X.

Klein Vladimír,

prof., PaedDr., PhD. Pedagogická fakulta.

Prešovská univerzita v Prešove. Slovenská republika.

ORCID 0000-0002-8895-0750.

VÝSKUMY ZAMERANÉ NA INKLUZÍVNU EDUKÁCIU SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝ DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH RESEARCH ON INCLUSIVE EDUCATION FOR SOCIALLY DISADVANTAGED CHILDREN IN KINDERGARTENS

Abstrakt

Problematika inkluzívneho vzdelávania patrí v teoretickej aj empirickej rovine v súčasnosti v pedagogike (a nielen v nej) k mimoriadne aktuálnym a diskutovaným témam. V humanisticky orientovanej spoločnosti a vzdelávania je potrebné presadzovať novú filozofiu vzdelávania – vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu, bez vyčleňovania tak, aby sa rôznorodosť stala normou. Následne môžeme deliť deti a žiakov nie inštitucionálne ale obsahovo, tzn. riadiť procesy v smere od segregovaných špeciálnych škôl k inkluzívnym materským a základným školám a snažiť sa o osobnostný rast každého dieťaťa, žiaka bez porovnávania s inými deťmi, žiakmi. Ambíciou autorov príspevku je poukázať na dôležitosť prepojenia vedy a výskumu prostredníctvom riešenia vedeckých projektov aj národných edukačných inkluzívnych projektov, akými sú národné projekty Projekt inklúzie v materských školách (PRIM a PRIM II), s pedagogickou praxou. Teoretické východiská a výskumné zistenia problematiky inkluzívnej edukácie na predprimárnom stupni školskej sústavy overujú autori príspevku v pedagogickej praxi priamo v prostredí materských škôl. Dôraz kladú na diagnostický a stimulačný proces vývinu detí predškolského veku, ktorý predstavuje kľúčový komponent inkluzívneho vzdelávania. Jedným z inkluzívnych prístupov je práve stimulácia vývinu detí na základe výsledkov ich diagnostiky v materských školách, v prostredí, v ktorom sú realizované inovatívne prístupy k edukácii tejto skupiny.

Abstract

The issue of inclusive education is currently one of the most topical and discussed topics in pedagogy (and not only in pedagogy), both theoretically and empirically. In a humanistically oriented society and education, it is necessary to promote a new philosophy of education - education for all without distinction, without singling out, so that diversity becomes the norm. Consequently, we can divide children and pupils not institutionally but in terms of content, i.e. manage processes in the direction from segregated special schools to inclusive kindergartens and primary schools and strive for the personal growth of each child, pupil without comparison with other children, pupils. The ambition of the authors of the paper is to point out the importance of linking science and research through the solution of scientific projects and national educational inclusion projects, such as the national projects Project of Inclusion in Kindergartens (PRIM and PRIM II), with pedagogical practice. The theoretical background and research findings on the issue of inclusive education at the pre-primary level of the school system are verified by the authors of the paper in pedagogical practice directly in the environment of kindergartens. They emphasize the diagnostic and stimulation process of preschool children's development, which is a key component of inclusive education. One of the inclusive approaches is precisely the stimulation of children's development based on the results of their diagnostics in kindergartens, in an environment in which innovative approaches to the education of this group are implemented.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0114/23 *Možnosti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.*

Úvod

Najaktuálnejšou témou súčasných spoločenských diskusií je určite problematika inkluzívneho vzdelávania. Krajiny Európskej únie, medzi ktoré patrí aj Slovensko, sa zaviazali k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania. Preto je potrebné sa v školstve zaoberať týmito skutočnosťami, ktoré by mali byť odrazom nielen implementácie pôsobenia školských podporných/inkluzívnych tímov v prostredí materských škôl, ale najmä rozvoja všetkých detí a žiakov. Inkluzívne vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s akcentom na deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia sa stáva bezpodmienečnou súčasťou práce pedagogických a odborných zamestnancov, ktorá spočíva v úzkom kontakte s dieťaťom a s ďalšími aktérmi vo výchovno-vzdelávacom procese. Súčasný stav je neudržateľný a je len otázkou času, kedy neriešenie tohto problému bude časovanou bombou v našej spoločnosti. Z nášho školského systému je potrebné vylúčiť všetky alternatívy, ktoré vedú k segregovanému vzdelávaniu a pripraviť školy na skutočné inkluzívne vzdelávanie. Významnou súčasťou kreovania inkluzívneho vzdelávania je uplatňovanie inkluzívnej diagnostiky a stimulácie vývinu 3-6 ročných detí pred nástupom do 1. ročníka základnej školy. Národné projekty PRIM a PRIM II plnia všetky podmienky a kritériá potenciálne úspešnej implementácie inkluzívneho vzdelávania v materských školách, o čom sa môžu čitatelia presvedčiť aj v tomto príspevku. Uvedomujeme si, že plánovanie a vykonávanie inkluzívneho vzdelávania je proces, ktorý sa týka celého systému vzdelávania a všetkých detí a žiakov, rovnako postavenie a kvalita idú ruka v ruku. Inkluzívne vzdelávanie vnímame ako rozvíjajúcu sa filozofiu, koncepciu, v rámci ktorej majú čoraz väčší význam otázky súvisiace s rozmanitosťou a demokraciou.

1. Strategické dokumenty v oblasti inkluzívneho vzdelávania s dôrazom na sociálne znevýhodnené deti predškolského veku

Pozitívne hodnotíme zásadné kroky štátnej a verejnej správy SR v oblasti zavádzania inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami najmä v kategórii sociálne znevýhodnených detí a žiakov. Tie sú definované v týchto strategických dokumentoch:

- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027 (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR).
- Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky (vláda SR).
- Prvý akčný plán plnenia Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024 (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR).
- Zavádzanie podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR).
- Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030 (Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity).
- Zákon NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a Novela Zákona NR SR č. 138/2019 z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Vo všetkých uvedených dokumentoch vidíme značný pozitívny posun v spoločenskej aj edukačnej inklúzii a v presadzovaní novej filozofie vzdelávania -

vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu, bez vyčleňovania tak, aby sa rôznorodosť stala normou.

Ďalšou podstatnou výčitkou v žalobe od Európskej komisie pre ľudské práva je, že rómske deti sú nadmerne umiestňované do špeciálnych škôl pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Špeciálnu školu alebo špeciálnu triedu navštevuje až 17 % žiakov z marginalizovaných rómskych komunít vo veku 6 až 15 rokov, čo je približne trikrát viac ako v celkovej populácii. Problémom je, že pre nesprávnu psychologickú diagnostiku sú umiestňované aj deti, ktoré tam nepatria. Celý problém je komplexnejší a zaradenie dieťaťa do špeciálnej školy je často len dôsledkom nedostatočnej prevencie v prvých rokoch vývinu. Do prvých piatich-šiestich rokov sa vôbec nevenuje pozornosť vývinu a vzdelávaniu týchto detí. V tomto úplne zlyhávame, keďže ide o kľúčové obdobie vo vývine dieťaťa. Súčasný stav je neudržateľný a je len otázkou času, kedy neriešenie tohto problému bude časovanou bombou v našej spoločnosti. Z nášho školského systému je potrebné vylúčiť všetky alternatívy, ktoré vedú k segregovanému vzdelávaniu a pripraviť školy na skutočné inkluzívne vzdelávanie. Významnou súčasťou kreovania inkluzívneho vzdelávania je uplatňovanie inkluzívnej diagnostiky nielen u detí predškolského veku a stimulácie vývinu 3-6 ročných detí pred nástupom do 1. ročníka základnej školy.

2. Národné projekty Projekt Inklúzie v materských školách – PRIM a PRIM II.

Strategickým cieľom Národných projektov Projekt Inklúzie v materských školách - PRIM a PRIM II. je zvýšiť vzdelanostnú úroveň príslušníkov marginalizovaných komunít na všetkých stupňoch vzdelávania s dôrazom na predprimárne vzdelávanie. Vytváraním inkluzívneho prostredia v materských školách a prostredníctvom práce s rodinou je cieľom zvýšiť počet detí z marginalizovaných komunít, ktoré navštevujú materskú školu. Národný projekt *Projekt inklúzie v materských školách II.* je pokračovaním projektu *Podpora predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít - PRIM*, v ktorom sú definované ciele takto: 1. vytváranie inkluzívneho prostredia v materskej škole, 2. zlepšenie spolupráce s rodinami detí z marginalizovaných rómskych komunít, ktoré navštevujú materskú školu, alebo sa ich deti pripravujú na vstup do materskej školy.

Národný projekt hradí mzdy pedagogických a odborných zamestnancov v MŠ (pedagogický asistent, školský špeciálny pedagóg a iní odborní zamestnanci) a koordinátorov inkluzívneho vzdelávania. Implementáciou jeho aktivít sa posilňuje spolupráca s rodinami vytvorením novej nepedagogickej pozície v materskej škole – rodičovský asistent, ktorý pomáha deťom (ale aj ich rodinám) s adaptačným a socializačným procesom v materskej škole.

Výhody pre materské školy vyplývajúce zo zapojenia sa do PRIM II sú nasledovné (uvádzame výberovo):

- vytvorenie stabilných inkluzívnych/podporných tímov (pedagogický asistent, školský špeciálny pedagóg, odborný zamestnanec, rodičovský asistent),
- metodická a odborná podpora a koordinovaný prístup zabezpečovaný na úrovni školy prostredníctvom koordinátorov inkluzívneho vzdelávania,

- ponuka vzdelávacích podujatí zameraných na výmenu skúseností z praxe v procese implementácie filozofie inkluzívneho vzdelávania v materských školách,
- priame využitie finančných prostriedkov na úhradu nákladov súvisiacich s didaktickými, socializačnými a hygienickými pomôckami podľa potreby materských škôl.

Projekt je zameraný na tieto oblasti (uvádzame výberovo):

- Implementácia modelu inkluzívneho vzdelávania v prostredí materských škôl prostredníctvom pedagogických zamestnancov (vrátane školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov) a odborných zamestnancov.
- Kreovanie inkluzívnych tímov v materských školách. V rámci národného projektu boli vytvorené pracovné miesta v 133 materských školách takto: počet pedagogických asistentov - 256, počet odborných zamestnancov - 121, počet rodičovských asistentov – 118.
- Tvorba diagnostických a stimulačných programov pre deti predškolského veku (pre 3-4 ročné a pre 5-6 ročné deti).

V Národnom projekte PRIM II pôsobia pedagogickí zamestnanci: školskí špeciálni pedagógovia (prípadne iní odborní zamestnanci) v súlade so zákonom NR SR č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov. Školský špeciálny pedagóg je v dennom kontakte s deťmi a pracuje s nimi v zmysle modelu orientačnej špeciálnopedagogickej diagnostiky (využíva podporné opatrenia a stimuluje potenciál dieťaťa). Školskí špeciálni pedagógovia a ostatní odborní zamestnanci realizovali depistážnu orientačnú diagnostiku a na základe zistených výsledkov následne implementovali stimulačný program v prostredí materskej školy.

3. Inkluzívna diagnostika a stimuláciu vývinu detí predškolského veku

Inkluzívnu diagnostiku a stimuláciu vývinu detí predškolského veku vnímame ako súčasť inkluzívnej edukácie týchto detí. Vychádzame z filozofie humanisticky orientovaných procesov výchovy a vzdelávania, ktorej základom sú tieto premisy:

- deti majú viac spoločného, teda toho, čo ich spája, ako toho, čím sa odlišujú bez ohľadu na ich schopnosti,
- deti sú súčasťou rodín a komunit, čo v predškolskom veku významne determinuje ich vývin a učenie,
- deti sa učia najlepšie jedno od druhého počas spoločných činností podporujúcich skúsenosti každodenného života,
- deti sa optimálne rozvíjajú v takom prostredí, v ktorom sú zohľadňované a uspokojované ich špecifické individuálne schopnosti a potreby.

Diagnostiku a stimuláciu považujeme za dôležitý predpoklad efektívnej inkluzívnej výchovy a vzdelávania v materských školách s cieľom vytvárať také prostredie, ktoré rešpektuje odlišnosť. Ide pritom nielen o inklúziu detí so zdravotným postihnutím, ale aj o inklúziu detí vyrastajúcich v inom sociálnom a kultúrnom prostredí, detí imigrantov, detí nadaných, aj detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia (v našich podmienkach sú to často deti vyrastajúce v rómskych osadách), čo je v súlade so základným cieľom národných projektov PRIM a PRIM II.

Inkluzívne vnímanie špeciálnopedagogickej diagnostiky kladie nároky na diagnostickú spôsobilosť pedagóga ako jednu z jeho odborných kompetencií. V tejto súvislosti sa stretávame s novým prístupom k diagnostike s tzv. dynamickou diagnostikou, ktorú vnímame ako diagnostiku *podpornú* a zároveň *individualizovanú*. Je to prístup prepájajúci prvky diagnostiky a intervencie. Cieľom je získať odpoveď na otázky, aké sú kognitívne zručnosti, aké sú metakognitívne zručnosti dieťaťa, ako ovplyvňujú proces učenia sa afektívne a motivačné faktory, ako dieťa reaguje na intervenciu a akým spôsobom môžeme dieťaťu pomôcť zefektívniť proces učenia sa. Diagnostiku v inkluzívnom nazeraní považujeme za dôležitý nástroj pre deti, žiakov, rodičov a učiteľov, ktorý umožní odhaliť silné stránky dieťaťa, poskytne možnosti budúceho smerovania v jeho vzdelávaní a následne v jeho uplatnení sa na trhu práce. Podľa nášho názoru by diagnostika v inkluzívnom prostredí mala slúžiť predovšetkým ako nástroj učiteľa k poznaniu špecifických a individuálne prebiehajúcich vzdelávacích procesov a podmienok edukácie diagnostikovaného dieťaťa. Inkluzívna špeciálnopedagogická diagnostika je dlhodobým procesom, ktorého zistenia je nutné konzultovať s ďalšími aktérmi edukácie a diagnostiky dieťaťa (pedagógovia, rodičia, zamestnanci školských zariadení poradenstva a prevencie).

Metodika výskumu

Zámerom výskumu bolo získať informácie o výsledkoch depistážnych orientačných vyšetrení a aplikácie stimulačných programov v materských školách.

Výskumný problém je konštruovaný takto: „*Je rozdiel vo výsledkoch detí získanými vstupnými a výstupnými depistážnymi orientačnými vyšetreniami, ktoré absolvovali stimulačný program?*“

Evalvácia bola orientovaná na meranie efektivity stimulačných programov počas štyroch školských rokov implementácie Národných projektov *Projekt inklúzie v materských školách* (PRIM a PRIM II).

Proces vyhodnocovania výsledkov vstupnej a výstupnej diagnostiky v projekte PRIM II prebiehal nasledovne:

- obsahová analýza výstupov (výsledkov zo vstupného a výstupného depistážneho orientačného vyšetrenia),
- špecifikácia, návrh a tvorba výskumného nástroja na vyhodnotenie výsledkov zo vstupnej a výstupnej diagnostiky s akcentom na meranie efektivity stimulačného programu,
- snímanie a zaznamenávanie výskumných údajov z pedagogického terénu (od pedagogických a odborných zamestnancov MŠ),
- špecifikácia štatistických metód na spracovanie získaných údajov,
- analýza, grafické znázornenie a interpretácia výsledkov,
- diskusia a prezentácia záverov.

4. Komparatívna analýza výsledkov diagnostiky a stimulácie detí materských škôl v rámci implementácia národných projektov prim a prim ii

Ciele národných projektov PRIM a PRIM II. smerovali k zlepšovaniu inkluzívnosti prostredia v materskej škole a k zvyšovaniu vzdelanostnej úrovne detí z marginalizovaných komunit s dôrazom na predprimárne vzdelávanie. Zámerom

evalvácie bolo získať informácie o výsledkoch depistážnych orientačných vyšetrení a tiež o tom, ako sa prejavila aplikácia stimulačných programov v materských školách.

Výskumný problém je konštruovaný takto: „*Je rozdiel vo výsledkoch detí získanými vstupnými a výstupnými depistážnymi orientačnými vyšetreniami, ktoré absolvovali stimulačný program?*“

Koncept evalvačného nástroja umožnil identifikovať niekoľko kategórií, podľa ktorých sme realizovali analýzu získaných dát zo vstupnej a výstupnej depistáže sociálne znevýhodnených detí materských škôl zapojených do projektov PRIM a PRIM II. Vyhodnocovaných bolo 12 kritérií, ktoré boli vybrané z výsledkov depistáží, dotazníkov a ďalších výskumných nástrojov s prihliadnutím na možnosť kvantitatívneho a kvalitatívneho spracovania dát.

S cieľom lepšej prehľadnosti uvádzame sumarizujúce výsledky za obdobie školských rokov 2018/2019 – 2021/2023 v nasledujúcich tabuľkách.

Tabuľka 1

Výsledky diagnostiky a stimulácie 3-4 ročných detí MŠ (2019-2023)

Národný projekt	Školský rok	Počet MŠ	Počet detí MŠ	Celková úspešnosť (%)
Projekt inklúzie v MŠ (PRIM I)	2019/2020	25	397	100
Projekt inklúzie v MŠ (PRIM II)	2020/2021	54	414	81,25
	2021/2022	68	421	78,13
	2022/2023	67	390	77,94
Spolu			1 622	84,33

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 2

Výsledky diagnostiky a stimulácie 5-6 ročných detí MŠ (2018-2023)

Národný projekt	Školský rok	Počet MŠ	Počet detí MŠ	Celková úspešnosť (%)
Projekt inklúzie v MŠ (PRIM I)	2018/2019	82	840	73,68
	2019/2020	41	425	86,84
Projekt inklúzie v MŠ (PRIM II)	2020/2021	81	1 205	71,05
	2021/2022	97	2 012	68,42
	2022/2023	104	2 379	76,75
Spolu			6 861	75,35

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe uvedených dát môžeme formulovať nasledovný záver:

Výsledky vstupnej a výstupnej diagnostiky a následnej stimulácie detí materských škôl v období rokov 2018-2023 (realizovali sme 5 etáp diagnostiky a stimulácie detí MŠ) jednoznačne preukázali vysokú efektivitu diagnosticko-stimulačných programov aplikovaných pre 3-6 ročné deti materských škôl. Deti vybraných materských škôl celkovo dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky vo výstupnom depistážnom orientačnom vyšetrení ako vo vstupnej depistáži. Taktiež aj

parciálne vyhodnotenie podľa stimulovaných oblastí ukázalo, že deti zo zapojených materských škôl do výskumu dosiahli *štatisticky významne lepšie výsledky vo výstupnom depistážnom meraní v porovnaní s výsledkami vstupnej depistáže*.

Zaškolenie detí po ukončení materskej školy

Naším cieľom bolo zistiť, v akom type školy deti materských škôl pokračujú po ukončení predprimárneho vzdelávania a po absolvovaní diagnostiky a stimulačného programu. Prieskum bol realizovaný v *150 materských školách (15 720 detí)* zapojených do NP PRIM a NP PRIM II v období od roku 2018 doteraz. Výsledky predstavujeme v tabuľke 3.

Tabuľka 3

Zaškolenie detí po absolvovaní materskej školy (2018 – 2023)

Národný projekt	Školský rok	Počet všetkých detí	Odložená povinná školská dochádzka		Počet zaškolených detí v ZŠ		Počet zaškolených detí v systéme špeciálnych škôl (MP)	
			Počet	%	Počet	%	Počet	%
Projekt inkluzie v MŠ (PRIM I)	2018/2019	1 773	141	7,95	1 621	91,59	8	0,45
Projekt inkluzie v MŠ (PRIM I)	2019/2020	2 831	175	6,18	2 646	93,46	10	0,35
	2020/2021	3 555	444	12,49	3 054	85,90	57	1,60
	2021/2022	3 705	470	12,68	3 176	86,74	59	1,58
	2022/2023	3 856	479	12,42	3 294	85,42	87	2,25
Spolu		15 720	1 709	10,34	13 791	88,62	221	1,24

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Realizovaným výskumom počas piatich školských rokov (2018-2023) sme zistili, že deti (spolu 15 720 sledovaných detí) po absolvovaní predprimárneho vzdelávania sú zaškolené predovšetkým v hlavnom vzdelávacom prúde – v štandardných základných školách. *Do systému školstva (ŠZŠ, špeciálna trieda ZŠ) pre žiakov s mentálnym postihnutím bolo zaradených spolu 221 detí (1,24 %)*, čo považujeme za pozitívny trend v procese zavádzania inkluzívneho spôsobu vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy a je v súlade aj s filozofiou NP PRIM a PRIM II. Mierny nárast počtu detí zaradených do systému špeciálnych škôl (tried) je dôsledkom zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania, ktoré zároveň spôsobilo zánik nultých ročníkov základných škôl.

5. Návrhy pre pedagogickú teóriu a prax

S cieľom zefektívnenia inkluzívnej edukácie detí na predprimárnom stupni školskej sústavy, ktoré vyplývajú z dlhoročných skúseností autorov príspevku počas riešenia vedeckých projektov VEGA a KEGA, a aj z implementácie aktivít národných inkluzívnych projektov, navrhujeme:

1. Zaviesť efektívne mechanizmy včasnej diagnostiky a stimulácie 3-6 ročných detí v prostredí materských škôl.
2. Experimentálne overovať efektivitu diagnostiky a stimulácie diagnosticko-stimulačnými programami.
3. Vytvoriť inkluzívne/podporné tímy v materských školách, ktorého súčasťou budú podporné tímy pedagogických aj odborných zamestnancov.
4. Posilniť spoluprácu rodiny a školy prostredníctvom diagnosticko-stimulačných programov.
5. Zaviesť povinnú predškolskú výchovu od 3 rokov.
6. Realizovať autoevalváciu materských škôl z hľadiska ich pripravenosti na inkluzívne vzdelávanie.
7. Nevyhnutnosť zmien v prístupoch k diagnostike detí a žiakov: Dieťa (žiak) bude mať vydané odporúčanie na vzdelávanie ako dieťa (žiak) s mentálnym postihnutím až po potvrdení tejto diagnózy detským psychiatrom, prípadne detským neurológom.

Ambíciou autorov príspevku je v nasledujúcom období realizovať longitudinálny výskum, ktorý bude nadväzovať na úspešne realizované projekty VEGA, KEGA a na národné inkluzívne projekty implementované v prostredí materských a základných škôl v Slovenskej republike v období od roku 2015 až po súčasnosť. Naším cieľom je prispieť k hľadaniu cesty skvalitňovania inkluzívnej edukácie, inkluzívnej diagnostiky a evalvácie úrovne inkluzivity škôl prostredníctvom podporných/inkluzívnych tímov, ktoré sú v súlade s konceptom inkluzívneho vzdelávania a pôsobia v prostredí bežných škôl a aj v súlade s aktuálnou školskou legislatívou.

Záver

V súčasnej spoločnosti, charakterizovanej globalizačnými procesmi sprevádzanými množstvom negatívnych javov, sa ukazuje ako mimoriadne dôležité je hľadať, a nachádzať kľúčové stratégie a prístupy k zmiernovaniu ich dopadov. V danom kontexte stúpa význam inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k celej populácii, teda aj k cieľovej skupine, akou nepochybne sú aj deti so sociálnym znevýhodnením na predprimárnom stupni školskej sústavy. Riešme základný problém (dilemu): Chceme inkludovať skupiny alebo jednotlivcov? Veď homogénne skupiny neexistujú. Zamerajme pozornosť na dieťa, na jeho individualitu a na jedinečnosť osobnosti každého dieťaťa v intenciách humanistickej pedagogiky.

Bibliografické odkazy

1. Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. *Päť kľúčových myšlienok pre inkluzívne vzdelávanie. Uvedenie teórie do praxe.* ODENSE, Dánsko. 2014. ISBN: 978-87-7110-516-2. Dostupné na: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SK.pdf.
2. Klein V. Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov. *Druk i Wydawnictwo POLIANNA.* Krasnystav, Polska. 2020. 120 s. ISBN 978-83-951390-3-1.
3. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 - 2027 (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR). [online]. [cit. 2023-05-07]. Dostupné na

- internete: <<https://www.minedu.sk/narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/>>.
4. Národné inkluzívne projekty: *Projekt inkluzívnej edukácie PRINED* (2014-2015), *Škola otvorená všetkým* (2017–2020), *Projekt inklúzie v materských školách – PRIM, PRIM II* (2018-2023).
 5. Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky (vláda SR). [online]. [cit. 2023-05-07]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/plan-obnovy-a-odolnosti-sr/>>.
 6. Projekt kega *Podpora inkluzívnej edukácie na predprimárnom stupni školskej sústavy s akcentom na sociálne znevýhodnené skupiny* (2016-2018).
 7. Projekt vega *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí* (2019-2022).
 8. Projekt vega *Možnosti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* (2023-2026).
 9. Prvý akčný plán plnenia Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024 (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR). [online]. [cit. 2023-05-07]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/prvy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024/>.
 10. Rochovská I. Šilonová V. (edit.). *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Zborník vedeckých štúdií. VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku. Medzinárodná vedecká konferencia – výstup z projektu KEGA. Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.* 2018. IJP Levoča. 12.09.2018. ISBN 978-80-561-0598-2.
 11. *Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030* (Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity). [online]. [cit. 2023-05-07]. Dostupné na internete: <https://www.romovia.vlada.gov.sk/strategie/strategia-pre-rovnost-inkluziu-a-participaciju-romov-do-roku-2030/>.
 12. *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní.* MŠVVaŠ Bratislava. 2022. [online]. [cit. 2023-05-07]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/21468.pdf>.
 13. Šilonová V., Klein V., Šinková P.A. *Depistážno-stimulačný program pre 3-4 ročné deti v materskej škole. Ministerstvo vnútra SR - Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity.* Bratislava, 2019. ISBN 978-80-89051-21-2. EAN 9788089051212. s. 147. Dostupné na: https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/np_docs/np_prim/publikacie_k_n_p_prim_i/Depistazno_stimulacny_program_pre_3_4_rocne_deti_MS_2020.pdf.
 14. Šilonová V., Klein V., Šinková P.A. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4. Dostupné na internete: https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/np_docs/np_prim/pre_pre_materske_skoly/Manual_k_depistazi_inovSOV_PDF.pdf.

15. Šilonová V., Klein V., Šinková P.A. Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 140. ISBN 978-80-565-1432-0. Dostupné na internete: https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/np_docs/np_prim/pre_pre_materske_skoly/Manual%20k%20stimulacnemu%20programu_inov_NP%20SOV.pdf.
16. Šilonová V. Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. 2021. 132 s. ISBN 978-80-561-0863-5.
17. Šilonová V., Klein V. Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania. Ministerstvo vnútra SR - Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. Bratislava, 2020. 108 strán. ISBN 978-80-89051-25-0.
18. Šilonová V., Klein V. Evalvácia diagnostiky a efektivity stimulácie detí materských škôl Národného projektu PRIM II. 2022. Ministerstvo vnútra SR v Bratislave. ISBN 978-80-89051-84-7. EAN 9788089051847. 125 strán.
19. Šilonová V., Klein V. *Diagnostika a stimulácia detí materských škôl ako súčasť národného projektu PRIM II*. Úrad vlády SR. Bratislava. 2023. s.160. ISBN 978-80-974379-2-3. EAN 978809743 7923.
20. Šilonová V., Klein V., Valent M. *Determinanty inkluzívnej edukácie v materských školách zapojených do národných projektov PRIM a PRIM II*. Úrad vlády SR. Bratislava. 2023. ISBN 978-80-974379-7-8.
21. Šilonová V., Klein V. *Evalvačná správa v oblasti depistáže a stimulácie 5-6 ročných detí materských škôl*. s. 77-141. In Kol. Záverečná evalvačná správa Národného projektu Škola otvorená všetkým. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. 2019. s. 426. ISBN 978-80-565-1447-4
22. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Schválený 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016.
23. Zákon nr sr. č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
24. Zavádzanie podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR). [online]. [cit. 2023-05-07]. Dostupné na internete: <https://www.vssr.sk/clanok-z-titulky/zavadzanie-podpornych-opatreni-vo-vychove-a-vzdelavani.htm>.

Андрієвська Марія Ігорівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Ілющенко І.О., асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП

Вчитель-логопед в умовах інклюзивної освіти будучи членом команди фахівців психолого-педагогічного супроводу для дітей з особливими освітніми потребами здійснює корекційну роботу, яка спрямована на подолання труднощів на мовну та навчально-пізнавальну діяльність дитини із моленневими порушеннями. В цієї категорії дітей спостерігається недостатній рівень пізнавальної активності, недостатня зрілість мотивації до навчання, недостатня сформованість операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, що призводить до зміни у процесі оволодіння мовних функцій.

Актуальність проблеми полягає в тому, що команда психолого-педагогічного супроводу в тому числі вчителі загальноосвітньої підготовки, асистенти вчителів, корекційні педагоги, зокрема вчитель-логопед, медичний персонал, соціальні педагоги, психологи, батьки дитини повинні створити умови і надати допомогу в психологічній та соціальній адаптації, підготовці до повноцінного життя в суспільстві дітей з особливими освітніми потребами.

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в навчальних закладах є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, вивчення індивідуальних особливостей дитини, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; вивчення рівня розвитку мовлення, особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація, залучення до взаємодії з однолітками створюючи умови для групової роботи.

Організована допомога не лише сприяє розвитку дитини, але й у багатьох випадках повністю або певною мірою знімає ризики виникнення специфічних ускладнень ушкодженого розвитку (вторинних порушень), або помітно послаблює тяжкість їх віддалених наслідків у стані загального когнітивного і особистісного розвитку (наприклад, у дітей із затримкою психічного розвитку, з тяжкими порушеннями мовлення, при деяких формах дитячого церебрального паралічу). Більше того: раннє фахове педагогічне втручання, корекційно-розвиткова робота здатні запобігти виникненню небажаних ускладнень психічного розвитку.

Головною умовою ефективного здійснення спеціальної освіти основоположники спеціальної педагогіки (О. М. Граборов, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, В. М. Синьов) вважали спрямованість на педагогічну корекцію, яка розумілась як «складна система засобів і впливів на учня, спрямованих на подолання або принаймні ослаблення порушень його розвитку, що ґрунтується на максимальному використанні збережених можливостей дитини і реалізується у двох взаємопов'язаних напрямках: усуненні недоліків і сприянні розвиткові дитини як цілісної особистості».

Додаткова підтримка дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі реалізується у розробленні моделей їх психологічного супроводу, у яких провідним компонентом є діагностика розвитку дитини та визначення змісту і методів педагогічної роботи з нею. Вчитель-логопед створює умови, що сприяють виявленню і подоланню порушень мовного розвитку, зокрема розвитку усного та писемного мовлення, вдосконалення навичок комунікації.

Однією з актуальних проблем соціалізації дитини в суспільстві є порушення мовленнєвого розвитку. Тому у школах є вчитель-логопед, який забезпечує цей супровід до кінцевого вирішення проблеми через членів команди психолого-педагогічного супроводу.

Створений конкретний алгоритм дій при супроводі навчання та розвитку дітей з ООП:

1. Розробка корекційно-логопедичної роботи (індивідуальна програма розвитку), з дітьми, що цього потребують.
2. Організація корекційної роботи з надання логопедичної роботи дитині з ООП (визначення напрямків, методів і прийомів роботи з корекції порушень мовного розвитку).
3. Проведення індивідуальних та групових занять з корекції порушень усного та писемного мовлення.
4. Участь в розробці адаптованих освітніх програм, методичних рекомендацій з навчання дітей з ООП.
5. Проведення систематичного втвчення динаміки мовного розвитку.
6. Взаємодія з фахівцями психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП і його сім'єю.
7. Розробка пропозицій щодо підвищення ефективності діагностичної, корекційної роботи.
8. Консультування педагогічних працівників щодо використання певних методів та прийомів надання допомоги дитині з особливими освітніми потребами, що має мовні порушення.

Висновки. Забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами є невід'ємною частиною розвитку сучасної освіти. В її основі лежить індивідуальний та диференційований підхід до кожного учасника навчально-виховного процесу: дітей, педагогів, батьків. Допомога адаптації школярів до умов навчання та надання їм підтримки можуть відбуватися лише шляхом організації супроводу їх навчання. Успішній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в класний колектив сприяє організація взаємодії всіх дітей, вчителів та батьків, утворення сприятливого мікроклімату як на уроках і позаурочний час, що забезпечує насамперед довірливі стосунки. Системний супровід дітей з особливими освітніми потребами забезпечить успішну соціалізацію та інтеграцію не тільки в шкільне середовище, а й в життя.

Література

1. Психологічний супровід інклюзивної освіти: [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

2. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції: кол. монографія / [авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук]; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ: Ніка-Центр, 2020. 113 с.
3. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи / укладачі Литвин І.М., Гавриленко Т.Л., Черкаси: «ЧОПОПП Черкаської обласної ради». 2020. 76 с.

Бабчук Микита Ігорович,

аспірант кафедри теорії та методики практичної психології

Науковий керівник:

Чебикін О.Я., професор кафедри теорії та методики практичної психології

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К.Д.Ушинського»

м. Одеса, Україна

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ

Незважаючи на високу актуальність та практичну значимість досліджень фізичного перфекціонізму, воно досі залишається відносно слабо вивченим у сучасній психології. Вперше в науці сучасні психологи виділяють феномен фізичного перфекціонізму як самостійний параметр перфекціонізму особистості (Г. Н. Гаранян, Г. Б. Горська, І. А. Гуляс, А. О. Дадеко, О. І. Кононенко, П. М. Тарханова, А. Б. Холмогорова, Г. Л. Чепурна, Т. І. Щербак та ін.).

У літературі під терміном «фізичний перфекціонізм» розуміють систему особистих переконань і установок, пов'язаних з зовнішністю особи: підвищену стурбованість і незадоволеність своєю зовнішністю, прагнення відповідати високим стандартам тіла, досягати найкращих результатів в боротьбі за ідеальну фігуру, а також хворобливе ставлення до будь-яких критичних зауважень з приводу зовнішності (А. О. Дадеко, О. І. Кононенко, П. М. Тарханова, А. Б. Холмогорова, Т. І. Щербак та ін.)

У науковій статті О. І. Кононенко розглядає фізичний перфекціонізм як самостійний феномен, який потребує цілеспрямованого вивчення. Авторка зазначає, що даний феномен є однією з найбільш поширених форм загального перфекціонізму і має більш тісний, ніж інші форми перфекціонізму, зв'язок з психологічним неблагополуччям, розладами харчової поведінки і негативним сприйняттям власної зовнішності у сучасному суспільстві [1].

Дослідниця В. В. Парамонова підтримує тенденцію розглядати тілесний перфекціонізм як феномен соціокультурної патології, що має коріння в культурі нарцисизму та маркує ризикові щодо розвитку прикордонної самосвідомості групи. Перфекціонізм сприймається як синдром специфічних потенційно деструктивних психологічних особливостей. Зростаючий інтерес до феномену перфекціонізму та спроба його пояснення у різних соціологічних, етичних,

психологічних та клініко-психологічних моделях відображає згубні для особистості та соціуму культуральні та ціннісні зміни. З опорою на тези культурно-історичної та діяльнісної парадигм про єдність соціально-психологічних закономірностей нормального та аномального розвитку психіки, про динамічну взаємодію афективних та когнітивних складових особистості, а також з опорою на синдромний підхід у статті зроблено спробу описати специфічні для перфекціоністів особливості образу Я, когнітивно-афективного стилю, міжособистісної взаємодії [2].

Патологічні перфекційні тенденції можуть розглядатися у зв'язку з їх ставленням до психологічних кордонів, зокрема зі сприйняттям "межа образу тіла". "Межа образу тіла" в цьому розуміється в різних функціональних аспектах: в аспекті дистанційності або "злипання" із зовнішнім об'єктом, як цілісність, захищеність або проникність, вразливість для інтерферуючих впливів, як залежність або самостійність, сепаратність, "окремість", як почуття тілесного комфорту чи дискомфорту [5, 6].

У зарубіжній науковій літературі термін «фізичний», або «тілесний перфекціонізм», практично не вживається, і, як правило, це явище розглядається не як окремих феномен, як компонент загального перфекціонізму. У цьому контексті багато дослідників вказують на значний внесок перфекційних установок у формування та підтримання різних порушень харчової поведінки та готовності звернення до пластичних хірургів [8].

Дослідники Bill Thornton, Richard M. Ryckman, Joel A. Gold [9], які розглядали індивідуальні відмінності у конкурентних орієнтаціях та використання косметичної хірургії серед чоловіків, зазначили, що чоловіки, як і жінки, зазнають підвищеного тиску, пов'язаного з досягненням соціальних ідеалів зовнішності, що транслюються засобами масової інформації, та їх увага до косметичної хірургії як засобу покращення своєї зовнішності для отримання конкурентних переваг у соціальній та кар'єрній сферах зростає. Гіперконкурентоспроможність (психологічно хвора) була предиктором прийняття косметичної операції навіть після того, як були прийняті до уваги вік, самооцінка, індекс маси тіла та дисморфія тіла. Конкурентоспроможність особистого розвитку (психологічно здорова) була негативно пов'язана з дисморфією тіла і була предиктором прийняття косметичної хірургії серед чоловіків [9].

У книзі «Комплекс Адоніса» («The Adonis Complex») [7], представлено відвертий погляд на те, що чоловіки насправді думають і відчувають про своє тіло, надаючи надію мільйонам, які страждають мовчки. Більше, ніж будь-коли, чоловіки борються з таким самим величезним тиском задля досягнення фізичної досконалості, з якою жінки стикалися протягом століть. Від нав'язливого підняття тяжкості до вживання стероїдів, від шпильок для волосся до косметичної хірургії, все більше чоловіків заходять у пошуках ідеальних м'язів, шкіри та волосся надто далеко, переходячи межу від нормального інтересу до патологічної одержимості. Ця нова одержимість зовнішністю, відома як комплекс Адоніса, вражає хлопчиків і чоловіків різного віку та представників усіх верств суспільства. У більш важких

формах комплекс Адоніса становить загрозу здоров'я, настільки ж підступну і смертельну, як розлади харчової поведінки жінок і дівчаток. Але ця новаторська книга пропонує надію та допомогу чоловікам, які потрапили в гнітючий цикл одержимості тілом [7].

У дослідженні фізичного перфекціонізму як фактора емоційного неблагополуччя у молоді А. О. Дадеко провела психологічне порівняння юнаків та дівчат, які займаються бодібілдингом та фітнесом, з молодими людьми, які не практикують систематичні заняття з корекції своєї фігури. Воно показало, що фізичний перфекціонізм і емоційне неблагополуччя значно інтенсивніше виражені групи піддослідних, котрі займаються вдосконаленням свого тіла. Крім того, було виявлено інтенсивний зв'язок між рівнем фізичного перфекціонізму та вираженістю симптомів депресії.

Результати емпіричного дослідження П. М. Тарханової демонструють наявність тісного позитивного взаємозв'язку між вираженістю фізичного перфекціонізму та всіма дослідженими показниками незадоволеності своєю зовнішністю у всіх обстежених молодіжних вибірках. Юнаки та дівчата з високими показниками фізичного перфекціонізму схильні говорити про меншу задоволеність своїм зовнішнім виглядом загалом та його окремими аспектами зокрема. Вони також частіше відчують негативні думки та почуття щодо свого тіла у різноманітних ситуативних контекстах.

Крім того, існує цілий пласт досліджень, що доводять зв'язок різних аспектів перфекціонізму з незадоволеністю своїм тілом, засобами ЗМІ щодо зайвої ваги. Так, автори А. М. Bardone-Cone, К. М. Cass, J. A. Ford провели дослідження та виявили відчужений тиск з боку засобів масової інформації, що постійно пов'язувався з незадоволеністю тілом у чоловіків, тоді як в жінок незадоволеність тілом пояснювалася безліччю біопсихосоціальних змінних [4].

У нашому дисертаційному дослідженні ми вивчаємо фізичний перфекціонізм як сукупність рис особистості, при якій людина ставить собі дуже високі стандарти стосовно зовнішності і намагається досягти тілесної досконалості [3]. Але цей шлях є дуже складним і проходить через серйозний лабіринт переживань, тісно пов'язаних одне з одним. Це і надмірна самокритика, і знецінення своєї особистості, і труднощі з прийняттям рішень, фокусування уваги на помилках і невдачах, сприйняття себе, свого зовнішнього вигляду за принципом «все, або нічого», прокрастинація зі зривами дедлайнів, зацикленість на досягненнях мети, яка часто призводить до неможливості отримати задоволення від трансформаційного процесу над своїм зовнішнім виглядом, зокрема над своїм тілом тощо. Час, що витрачається на довготривалий процес самозмінювання, спрямованого до суб'єктивної досконалості, супроводжується індивідуалізованими проявами психічних станів, таких як, наприклад: невротичність, тривожність, агресивність, роздратованість, імпульсивність, врівноваженість, емоційна лабільність, почуття щастя, радості та ін. Звичайно, проходження такого шляху перфекціоністом, який має за мету отримати найкраще тіло, не обов'язково говорить про те, що наявність зазначених психічних станів свідчить про психічні розлади. Припустити розлад можна тоді, коли це заважає

людині жити і адаптуватися до нових умов або створює незручності оточуючим. Але, маючи за мету отримання позитивних результатів копіткої роботи над собою, людина, що бажає отримати найдосконалішу зовнішність, виконує поставлені собою ж завдання, супроводжуючи їх інтегрованим відображенням внутрішніх і зовнішніх подразників, не зовсім чітко усвідомлюючи їх.

Отже, аналіз сучасних досліджень дозволяє визначити фізичний перфекціонізм як самостійний феномен, який потребує цілеспрямованого вивчення. Він є однією з найпоширеніших форм загального перфекціонізму та має більш тісний, ніж інші його форми, зв'язок із негативним сприйняттям власної зовнішності. При цьому на сьогоднішній день існує явний дефіцит досліджень фізичного перфекціонізму як у зарубіжній, так і вітчизняній психології.

Література

1. Кононенко О. І. Феномен фізичного перфекціонізму в сучасній психології. *Наука і освіта*. Одеса, 2014. № 11. С.91-95.
2. Парамонова В.В. Феномен телесного перфекціонізму. *Культурно-історическая психология*. 2009. С. 34-41.
3. Babchuk, M.I., Babchuk, O.G., Asieieva, Y., Vdovichenko, O., & Melnychuk, I. (2023). Psychological features of physical perfectionism in personality. *Amazonia Investiga*, 12(66), 163-174.
4. Bardone-Cone Anna M, Cass Kamila M, Ford Jennifer A Examining body dissatisfaction in young men within a biopsychosocial framework. *Body Image*. Volume 5, Issue 2, June 2008, Pages 183-194.
5. Morrow, J. A., Hrabosky, J. I., & Perry, A. A. (2004). How Has Body Image Changed? A Cross-Sectional Investigation of College Women and Men From 1983 to 2001. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(6), 1081–1089.
6. Kaminskaya N. A., Ailamazyan A.M. Studies of the body image in various psychological approaches. *National Psychological Journal*, 10(3). 2015 45-55.
7. Pope, H.G., Pope, K.A. Phillips, R. Olivardia, The Adonis complex: The secret crisis of male body obsession. New York: Free Press, 2000. 286 p.
8. Sherry, S.B., Hewitt, P.L., Lee-Bagglely, D.L., Flett, G.L., & Besser, A. Perfectionism and Thoughts About Having Cosmetic Surgery Performed. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 9(4). 2004. pp. 244-257
9. Thornton Bill, Ryckman Richard M., Gold Joel A. Competitive Orientations and Men's Acceptance of Cosmetic Surgery. *Psychology*, Vol.4 No.12. 2013, pp. 950-955.

Бабчук Олена Григоріївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри сімейної та
спеціальної педагогіки і психології,

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.

Д. Ушинського»

м. Одеса, Україна

Васканич Оксана Олександрівна

директорка Одеського закладу дошкільної освіти
«Ясла-садок» № 211 Одеської міської ради
м. Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проблема збереження психологічного здоров'я педагогів закладів дитячої освіти стає особливо актуальною у сучасних умовах. На думку соціологів і психологів, педагогічну діяльність слід відносити до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. Здоров'язбереження педагогів безпосередньо зв'язано з розвитком емоційної стійкості ще етапі підготовки до професійної діяльності. Аналіз наукової літератури з проблеми дозволив зробити висновок, що дослідження у цій галузі помітно відстають у вивченні питань щодо загальних аспектів емоційної стійкості. Так, у роботах з проблеми емоційної стійкості, як правило, торкаються окремі її аспекти: управління поведінкою у стресових ситуаціях (Н. В. Алексеєнко, Ю. В. Білик, М. Ф. Гончар, О. П. Саннікова, З. А. Сивогракова та ін.); емоційна регуляція діяльності (Н. О. Кримова, З. Н. Курлянд, А. А. Самелюк, Р. І. Хмелюк, О. Я. Чебикін, О. В. Шашко та ін.).

Однією з основних проблем у дослідженні емоційної стійкості є невизначеність самого терміну та існує багато варіантів його інтерпретації. Аналіз наявних точок зору на проблему сутності поняття «емоційна стійкість», а також вивчення її структури дозволило дійти висновку про те, що емоційна стійкість – це інтегративна властивість особистості, що виявляється в умінні підтримувати динамічну рівновагу між збереженням адекватної поведінки в емоційно значущій ситуації та відновленням чи підтримкою цілісності особистості, її комфортного емоційного стану після стресу.

У своєму дослідженні І. Ф. Аршава розглядає емоційну стійкість як інтегративну властивість особистості, що виявляється у переважаючій диспозиції суб'єкта професійної діяльності та життєдіяльності у цілому підтримувати або відновлювати рівновагу організму як «активної підсистеми» з постійно змінюваною матеріальною системою світу. Операційною ознакою такої диспозиції можна вважати збереження при ускладненні умов професійної діяльності або життєдіяльності у цілому психічного стану оптимального функціонування, зумовлених ним особливостей перебігу психічних процесів, що у свою чергу відбиваються у стані здоров'я людини, особливостях реалізації нею вищих психічних функцій, психологічному благополуччі та емоційному інтелекті [1].

Схожої думки дотримуються Н.О. Кордунова та Н.С. Дмитріюк, які під емоційною стійкістю розуміють інтегративну, полісистемну якість особистості, що обумовлена змістом і взаємозв'язками її складових компонентів: мотиваційного, представленого силою мотивації; емоційного, представленого емоційним збудженням та особистісною тривожністю; інтелектуально представленною оцінкою ситуації, прогнозом можливих змін цієї ситуації та

прийняттям рішення на здійснення дій; типологічною властивістю нервової системи, представленою її силою, серед яких домінуюча роль відведена емоційному [2].

Досліджуючи емоційну стійкість, Н. Д. Трофаїла, розглядає її як інтегративну властивість особистості, що виявляється в умінні підтримувати динамічну рівновагу між збереженням адекватної поведінки в емоційно значимій ситуації і відновленням або підтриманням цілісності особистості, її комфортного емоційного стану після стресу [3]. За словами авторки, емоційна стійкість педагога є професійно значущою якістю особистості, що дає змогу контролювати прояв емоцій і адекватно діяти в напружених емоційних ситуаціях практичної педагогічної діяльності. Вона зменшує сильний негативний емоційний вплив і попереджає стрес. Емоційна стійкість може розвиватися і забезпечуватися шляхом набуття досвіду вольової поведінки в умовах емоційної напруженості або вироблення навичок, умінь, звичок саморегуляції.

На думку А.В. Шиделко, «емоційна стійкість – це багатогранна інтегративна властивість особистості, що базується на чотирьох основних компонентах – емоційному (емоційна тривога або збудження), мотиваційному (сила мотивації), інтелектуальному (оцінка, прогнозування, прийняття рішень в нестандартних ситуаціях), типологічному (особливості нервової системи) – які визначають працездатність і адекватність поведінки особистості у вирішенні проблем в екстремальних і стресових умовах» [4, с.88]. Авторка зазначає, що емоційна стабільність є невід'ємною частиною розвитку особистості та адаптації до світу.

Таким чином, вивчення точок зору про структури емоційної стійкості дозволило визначити компонентний склад, який включає критерії та показники її розвитку. Так, у структурі емоційної стійкості виділяються когнітивний (пізнавальний) компонент, що передбачає наявність системи знань про специфіку регулювання професійної діяльності педагога в умовах підвищеної емоційної напруженості, з урахуванням особистісних особливостей учасників педагогічного процесу; мотиваційно-цільовий компонент, що характеризується наявністю у осіб професійної спрямованості на освоєння прийомів регуляції складних емоційних станів та поведінкових реакцій в емоційно-напружених ситуаціях; емоційно-вольовий компонент, що характеризується ступенем чутливості осіб у професійних та критичних ситуаціях; поведінково-діяльнісний компонент, що включає володіння прийомами регуляції та саморегуляції, вміння їх використовувати у практичній діяльності. Розвиток емоційної стійкості з погляду психологічного процесу може проходити стихійно протягом усього життя людини, але може бути цілеспрямовано організовано, що викликає безперечний інтерес.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та опитування педагогів декількох закладів дошкільної освіти м. Одеси дозволив виділити деякі фактори, що детермінують прояв емоційної стійкості у їхній професійній діяльності. До об'єктивних (зовнішніх) факторів відносяться:

– соціальний фактор (соціально-економічний стан суспільства, зміни в системі суспільних цінностей, підвищені психоемоційні навантаження сучасного

життя, непрестижність професії, недооцінка суспільної значущості дошкільної освіти, незадоволеність соціальним оточенням на роботі – «суто жіночий колектив»);

– матеріально-побутовий фактор (умови життя та побуту, матеріально-технічне забезпечення роботи, низька заробітна плата та зниження життєвого рівня педагога);

– фактор відповідальності (підвищена відповідальність за життя, благополуччя, фізичне та психічне здоров'я дітей);

– фактор взаємодії – несприятлива психологічна атмосфера у професійній діяльності: «колега - колега» (несумлінне ставлення до роботи, психологічна несумісність колег, несприятливий психологічний мікроклімат), «педагог – дитина» (порушення дисципліни, нерозуміння дитини, особливості сучасних дітей), «педагог – батьки» (ігнорування вимог закладу дитячої освіти з боку батьків, відсутність єдності вимог у підході до дитини з боку закладу дитячої освіти та сім'ї, необґрунтовані претензії до вихователя);

– – організаційно-адміністративний фактор (перевантаженість дорученнями, відкриті заняття, педагогічні поради, непродумане введення нововведень, нечітка організація та планування діяльності, завищені норми дітей у групі закладу дитячої освіти).

Серед внутрішніх (суб'єктивних) чинників, які впливають на прояв емоційної стійкості у педагогічній діяльності, дослідниками, а також самими педагогами, називаються такі:

– особливості нервової системи (сила - слабкість, врівноваженість - нерівноваженість, рухливість - інертність нервових процесів);

– емоційні особливості (емоційна чутливість, емоційна збудливість, емоційна ригідність, що переважає, емоційне тло);

– морально-вольові особливості (дотримання моральних принципів професії, уважне ставлення та терпимість до індивідуальних проявів іншого, здатність підпорядкувати емоційні особливості раціональної форми поведінки, наявність умінь самоконтролю та емоційної саморегуляції поведінки);

– особливості мотиваційно-потребової сфери (позитивні настанови щодо педагогічної діяльності, інтерес та любов до дітей, прагнення до самопізнання та саморозвитку особистісних якостей та умінь, адекватна оцінка своїх досягнень, мотивація на успіх у діяльності, потреба у самореалізації себе у професії);

– інтелектуальні особливості (рівень професійних знань та загальної ерудиції, гнучкість та не шаблонність мислення, розвинене почуття гумору).

Таким чином, вся сукупність особливостей емоційної стійкості педагога закладу дошкільної освіти виражається зовнішніми (об'єктивними) чинниками до яких відносять умови професійної діяльності педагога та внутрішні (суб'єктивні) фактори, які зумовлені індивідуально-особистісними якостями.

Література

1. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Д.: Вид-во ДНУ, 2006. 336 с

2. Кордунова Н.О., Дмитріюк Н.С. Емоційна стійкість як важлива складова особистості у період фахової підготовки. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т.6. 2020. С. 129-138
3. Трофаїла Н. Емоційна стійкість - запорука успішної професійної діяльності педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 5, 2020. С. 125-128.
4. Shydelko A. V. Emotional Stability of an Individual: Research Into the Topic. *Наука і освіта*. 2017. №3. 85-89.

Бєлова Олена Борисівна

докторка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

МОВЛЕННЕВА САМОАКТИВАЦІЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ

Реформування в освітньому просторі нашої країні впродовж останніх років активно впроваджує інклюзивне середовище. Одним із завдань якого є забезпечення якісного рівня освіти та всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Важливого значення набуває розвиток мовленнєвої самоактивації, що й визначає мовленнєву готовність дітей старшого дошкільного віку з логопатологією до умов закладів загальної середньої освіти. Статистичні дані як в Україні, так і в інших державах свідчать, що кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має тенденцію до подальшого зростання. Зважаючи на те, що структура мовленнєвих порушень має схильність у майбутньому набувати складного комбінованого характеру й провокувати як вторинні, так і третинні порушення в психічному розвитку дитини, це актуалізує проблему профілактики і корегування мовленнєвих порушень.

Самоактивація – це ресурсні можливості особистості, які ґрунтуються на психологічному, соціальному, особистісному та фізичному розвитку. Відповідно Мовленнєва самоактивація дітей старшого дошкільного віку з логопатологією передбачає розвинення цих складових, які забезпечують мовленнєву реалізацію в умовах гри та навчання. Так, психологічна складова мовленнєвої самоактивації включає розвиток когнітивних, емоційних, мотиваційних та вольових психічних процесів; соціальна – розглядає адаптивність, комунікабельність, вміння взаємодіяти з близьким оточенням; особистісна – розкриває наявність самостійності, ініціативності, самореалізації тощо; фізична – охоплює достатній розвиток кистьового орального та артикуляційного праксисів, що забезпечують активність та витривалість мовленнєвої реалізації.

Розглядаючи психологічну складову мовленнєвої самоактивації варто зазначити, що мовлення з нейрофізіологічної та психолінгвістичної позицій є складовою вищих психічних функцій, здійснює довільне опосередкування психічних процесів, об'єднуючи та організовуючи їх в єдину систему. Пошкоджений взаємозв'язок когнітивних складових призводить до труднощів сприймання, уявлення, осмислення та відтворення мовленнєвої інформації (E. Bates, K. Cherry, G. Cadoret та ін.) [3; 5; 7].

Мовленнєво-когнітивний розвиток розкриває цілісне формування психічних процесів під дією навколишнього середовища. У дитини під впливом соціального досвіду відбуваються зв'язки міжпредметними та соціальними ситуаціями, засвоєння мовленнєвих текстів (E. Bates). Згодом ці зв'язки проходять етап структурування та диференціювання [3]. Успішність мовленнєвої самоактивації залежить від стану когнітивного операційного забезпечення, а саме: оперативної пам'яті, що здійснює відтворення актуальної інформації; декларованої пам'яті – зберігає та відтворює вербально-семантичний досвід; процедурної пам'яті – вміщує знання про спосіб виконання дій. Також у когнітивному процесі задіяні властивості уваги та мисленнєві операції (N. Bigras, G. Cadoret, S. Duval, L. Lemay, J. Lemire, T. Tremblay та ін.) [5].

За дослідженнями вчених (O. Белова, D. Chiu та ін.), емоції допомагають зрозуміти стан, який відчують діти в тій чи тій ситуації. Позитивні – продукують почуття впевненості, довіри, безпеки, надійності, спокою, поваги тощо, що надихає малечу на вивчення навколишнього світу. Натомість негативні – попереджають про небезпеку, заставляють мобілізувати організм задля вирішення проблемних моментів. Усвідомлення дитиною емоційного забарвлення як внутрішнього так і зовнішнього її світу, дозволяє навчитись адекватно реагувати в напружених ситуаціях, вміло розпізнавати та відчувати настрій співрозмовника, що вкрай важливо для майбутнього здобувача закладу загальної середньої освіти [1; 8].

Мотиваційний розвиток дозволяє дитині мобілізувати власні сили, підтримувати інтерес під час мовленнєвої, навчальної, ігрової діяльності. Умотивована дитина допитлива, наполеглива, креативна та винахідлива, здатна планувати та міркувати свої дії. Вона зацікавлена виконувати завдання будь якої складності, це підвищує її пізнавальну активність (J. Filgona, D. Gwany A. Okoronka, J. Sakiyo та ін.). У майбутньому це забезпечить їй академічну успішність під час засвоєння навчальної програми [10].

Самоконтроль і вольова довільність у старших дошкільників формується під час навчальної діяльності. Виконуючі завдання діти вчаться витримувати тривалі вольові навантаження: долати труднощі, доводити справу до логічного завершення, зосереджуватися на вербальних інструкціях, планувати дії, обговорювати їх в голос, обмежувати власні бажання, адекватно оцінювати результати своєї діяльності та поведінки, передбачати наслідки. Під час розвитку вольових якостей дитина має навчитись ставити мету, вмотивовувати себе на виконання дій, спрямовувати власні сили для досягнення цілі, використовувати під час діяльності регулятивну та планувальну функції мовлення. Для опанування

навичок словесної саморегуляції потрібен певний час та досвід. Активізація регулятивної та планувальної функцій мовлення відбувається під час зв'язного висловлювання і є важливою психологічною умовою для оптимізації вольової поведінки (В. Поуль) [2, с.72 – 90].

Особистість за твердженнями вчених (S. Dockett, B. Perry, J. Niemeier, C. Scott-Little) формується під впливом соціальної установки, культурної спадщини, психологічних, біологічних процесів та потреб. Особистісна складова мовленнєвої самоактивації у дітей старшого дошкільного віку передбачає достатню сформованість мовленнєво-мовних компетентностей, а саме: фонематичного (фонематичного сприймання, фонематичного аналізу, фонематичного уявлення), лексичного (пасивний та активний словники), граматичного (складання розповідей на різні теми, уживання займенників, узгодження слів у роді, числі, відмінку), просодичного (гучність, темп, інтонація, дикція). Що впливає на розвиток позитивних особистісних якостей, а саме: самостійності, ініціативності, адекватної самооцінки, самоконтролю, самосприйняття тощо [9; 11].

Процес соціалізації має велике значення для розвитку особистості. Суспільний досвід, традиції, культурне надбання, визначені правила та норми поведінки формують у дитини особливе ставлення до оточуючого світу. Дослідження зарубіжних вчених (Q. Pan, K. Trang, H. Love, & J. Templin та ін.) вказують, що діти, які мали найвищі показники соціальних навичок найкраще адаптувались до умов закладів загальної середньої освіти. Вони відрізнялись активністю у спілкуванні, кращою взаємодією з однолітками та дорослими, академічною успішністю, стійкою саморегуляцією, вмінням досягати бажаних результатів у навчанні. Під час спільної діяльності у дітей формуються: індивідуальні риси характеру, адекватна самооцінка, самовпевненість, самопрезентація, позитивне ставлення до самого себе [12]. Соціальна складова мовленнєвої самоактивації включає вміння старшого дошкільника спілкуватися; налагоджувати взаєностосунки із однолітками та дорослими; усвідомлювати загальноприйняті норми поведінки; домовлятися, враховувати інтереси та почуття інших, переживати невдачі та радіти успіхам близького оточення, адекватно проявляти свої почуття, вміти вирішувати конфліктні ситуації.

Вчені зазначають (O. Bielova, G. Cadoret, C. Cameron, E. Cottone, W. Murrain, D. Grissmer та ін.), що у дітей з порушеннями мовлення на відмінно від їх однолітків уповільнене фізичне дозрівання, спровоковане не сформованістю відповідних структур головного мозку або їх неузгодженою роботою. Базою фізичної мовленнєвої самоактивації є розвинуті у дітей кистьовий, оральний, артикуляційний кінетичний та кінестетичний пракиси. Фізичне здоров'я закладає підґрунтя для усестороннього загального розвитку дитини, впливає на вдосконалення рухових навичок, формує вольові якості, впливає на розвиток пізнавальної та емоційної сфер. Фізіологічно-морфологічні показники враховують можливості дитини витримувати навантаження навчальної програми та освітніх вимог [4; 5; 6].

Отже, багатогранний підхід корекційної навчально-розвивальної роботи дозволяє покращити розвиток базових складових мовленнєвої самоактивації та забезпечити психолінгвістичне підґрунтя для безперешкодної адаптації майбутніх здобувачів до умов закладів загальної середньої освіти.

Література

1. Белова О. Б. Актуальний стан сформованості емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Освітологічний дискурс*, 2023. 1(40). С. 93–112.
2. Поуль В.С. Психологічні умови розвитку вольової поведінки старших дошкільників та молодших школярів: *монографія*. Краматорськ : Донецький ОШПО. 2018. с. 267.
3. Bates E., Bretherton, I. & Snyder, L. From first'words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge: C.U.P., 1988. p. 326.
4. Bielova O, Konopliasta S. Description of kinesthetic and kinetic motor praxis in older preschool children with logopathology. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 2023. 27(5):386–395.
5. Cadoret, G., Bigras, N., Duval, S., Lemay, L., Tremblay, T., & Lemire, J. (2018). The mediating role of cognitive ability on the relationship between motor proficiency and early academic achievement in children. *Human Movement Science*, 57, 149–157.
6. Cameron, C. E., Cottone, E. A., Murrah, W. M., & Grissmer, D. W. (2016). How are motor skills linked to children's school performance and academic achievement? *Child Development Perspectives*, 10(2), 93–98.
7. Cherry K. What Is Cognition? Verywellmind. 2020.
8. Chiu D. Emojis and ai to communicate non-verbal expressions of emotion: in preparation for the digitalization of doctor-patient conversations. *Mirabeau, Amsterdam. The Hague University of Applied Sciences Graduation Project*. 2018. 95 p.
9. Dockett, S., & Perry, B. Transitions to school: Perceptions, experiences and expectations. Sydney: University of New South Wales Press. 2007.
10. Filgona J. & Sakiyo J. & Gwany D & Okoronka A. Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2020. 10. P.16–37.
11. Niemeyer, J., & Scott-Little, C. Assessing kindergarten children: A compendium of assessment instruments. *Greensboro, NC: SERVE*. 2001
12. Pan, Q., Trang, K.T., Love, H.R., & Templin, J. (2019). Scholl Readiness Profiles And Growth In Academic Achivement. *Frontiers in Education*, 4, P.1–17.

Бирка Анастасія Віталіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 012

«Дошкільна освіта»

Наукова керівниця:

Кримова Н. О., кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У змінному суспільстві, що переглядає концепції цінностей, які визначають майбутні траєкторії життя, ідентичність виявляється як внутрішнє відображення суспільних відносин, що формує основу індивідуальної та колективної екзистенції. Досвід духовного розвитку стає невід'ємною частиною цього процесу. Проте, реальне життя заповнене різноманітними викликами та несподіваними ситуаціями, тому необхідність в розробці нових стратегій для виявлення та розвитку власного потенціалу, а також усвідомлення важливості підтримки внутрішньої гідності потребує більш глибокого аналізу ідентичності як ключового аспекту особистісно-психологічної структури.

Хоча проблема ідентичності вивчалася з різних точок зору, вона залишається ключовим аспектом у психологічній науці. Складність наукового дослідження обумовлена наявністю різних визначень таких термінів, як «ідентичність», «особистісна ідентичність», «гендерна ідентичність», «етнічна ідентичність», «соціальна ідентичність» і т.д. Очевидно, що зростаючий інтерес до ідентичності в науці зумовлений її важливістю у формуванні особистого життя та самореалізації. Нагальність питань розвитку особистісної ідентичності як важливого аспекту формування особистості у дошкільному віці вивчена і відображена в наукових дослідженнях Г. Гончаровської, З. Карпенко, О. Кікінежді, О. Кормило, Р. Чіп та ін.

В сучасних наукових працях розглядаються різні аспекти феномену особистісної ідентичності у зв'язку з різноманітними психологічними аспектами. Індивідуальна автономія, образ Я, Я-концепція, особистісний розвиток, самосвідомість, особистісна реалізація, творчість, духовність, ціннісно-смилова сфера аналізуються в роботах таких науковців, як В. Зливков, І. Булак, М. Боришевський, Т. Говорун, З. Карпенко, В. Моляко, С. Максименко, Г. Радчук, Н. Чепелєва, Т. Яблонська та ін.

У сучасній педагогічній теорії та практиці, терміни «ідентифікація» та «ідентичність» є визначальними щодо процесу розвитку особистості. Ідентифікація означає встановлення тотожності. У філософії це процес визначення тотожності невідомого об'єкта на основі збігу ознак і пізнання. Щодо терміну «ідентичність» (від лат. *identicus* – тотожність), це багатозначний термін, що виражає ідею постійності, тотожності, спадкоємності індивіда та його самосвідомості.

Е. Еріксон визначив почуття еґо-ідентичності як усвідомлення того факту, що в методах синтезування еґо є внутрішня однорідність і цілісність, стиль власної індивідуальності, і цей стиль збігається зі значимістю індивіда для інших з безпосереднього оточення. Інтеграція, що з'являється у формі еґо-ідентичності – це більше, ніж сума ідентифікацій, набутих у дитинстві. [8]. Тобто, ранні

ідентифікації з батьками та іншими рольовими моделями важливі, однак індивід в перехідному віці повинен розвинути особисту ідентичність, яка виходить за рамки цих ідентифікацій.

У своїх дослідженнях Н. Чепелева звертає увагу на подвійну природу ідентичності (особистісну та соціальну). Використовуючи психологічну герменевтику, вона розглядає протиріччя між особистісним та соціальним визначеннями ідентичності, зосереджуючи увагу на особистісних і персональних аспектах ідентичності. Згідно з її дослідженнями, особистісна ідентичність виступає як послідовний набір рис і атрибутів, які індивідуум уявляє про себе як про невід'ємну частину свого «я». Н. Чепелева вважає, що особиста ідентичність визначається соціокультурним контекстом та активною участю в ньому, а також залежить від індивідуальних особистих характеристик. Особиста ідентичність розглядається як результат власної індивідуальної історії, що вибудовується на основі культурних уявлень, які змінюються відповідно до особистих досвідів та життєвих обставин кожного окремого індивіда [6].

Аналіз досліджень показує, що існує значна потреба в комплексному вивченні процесу формування ідентичності особистості дітей з самого раннього віку. Діти дошкільного віку вже прагнуть до досягнення незалежності та самостійності, позбавившись більшого нагляду та контролю з боку батьків. А взаємодія з оточуючими є важливим стрижнем у розвитку індивідуальності та ідентичності. Думки та враження інших мають велике значення для формування самооцінки, що робить індивідів особливо чутливими до взаємин. Однак, як вказує дослідник Т. Дуткевич, основною активністю в цьому віці є експериментування з особистісною ідентичністю у соціально-психологічному контексті, причому спілкування не є єдиним аспектом цього процесу. Поняття ідентичності (особистий досвід постійної самоідентифікації) відіграє ключову роль у формуванні самосвідомості дитини, супроводжуючись свідомим аналізом їхніх унікальних характеристик порівняно з іншими [2, с. 185].

Розвиток вищих психічних функцій, таких як довільна пам'ять, абстрактне мислення, творча уява, внутрішнє мовлення та воля, дозволяє значно розширити зміст і значення особистого досвіду, індивідуалізувати сприйняття навколишнього світу та збалансувати індивідуальність і спільність [3].

Прояв негативного настрою та реакція на відчуття відкритості є першими індикаторами активного пошуку особистісної унікальності та індивідуальності серед дітей дошкільного віку. Дослідження, які здійснює Т. Титаренко, підтверджують, що вибір зовнішніх атрибутів, відстоювання щодо зовнішнього вигляду (такі як зачіска, одяг тощо) є частиною процесу самовизначення та пошуку власного образу, а також допомагають виявленню та вираженню індивідуальності. Бажання знайти своє місце, визначити границі власних можливостей та підтвердити своє існування іноді проявляється у поведінці, яке навіть пов'язане з ризиком та небезпекою для життя. Фізична небезпека може надати дитині/підлітку впевненості: якщо він може ризикувати своїм життям, то це свідчить про його існування. Крім фізичних ризиків, вони також зіткаються з

соціальним ризиком бути відкинутими однолітками або відчувати відсутність приналежності до групи [5, с. 123].

По мірі дорослішання у своєму прагненні до саморозвитку та самоствердження діти намагаються відокремитися від впливу батьків. Це проявляється в деяких ключових аспектах перехідного віку:

- емоційному визволенні, яке полягає у відмінності від емоційної залежності від батьків;
- розвитку інтелектуальної самостійності, що передбачає здатність до самостійного мислення, критичного оцінювання і прийняття рішень;
- поведінковій автономії, яка проявляється у різноманітних аспектах життя дитини, включаючи вибір стилю одягу, соціального середовища, способу проведення часу. Крім того, прагнення до автономії виражається у бажанні мати простір і прояви незалежності від батьків [5].

Першорядне значення для аналізу проблематики ідентичності полягає у розгляді цього явища через призму самосвідомості, цілісності та унікальності особистої ідентичності з плином часу, на що звертає увагу М. Боришевський. За словами вченого, образ ідентичності Я включає в себе здатність індивіда відчувати та розпізнавати зміни, що відбуваються в його житті, що є проявом взаємозв'язку між стійкістю та змінністю. Одним із ключових аспектів образу Я як механізму саморегуляції є його «протяжність» у часі: образ Я відображає уявлення особи про себе у минулому, сьогоднішньому та майбутньому, що створює можливість існування двох різних «Я»: реального та ідеального [1, с. 65].

Як результат, сучасні дослідники розглядають ідентичність як важливий аспект особистості, що має індивідуальні риси та власне особистісне значення, що впливає з особистої перспективи. Наприклад, О. Кікінежді описує ідентичність як складну психологічну характеристику особистості, яка формується під час осмислення, ідентифікації або упорядкування життєвого досвіду, що в цілому становить процес організації досвіду в рамках особистого «Я». З огляду на те, що гендерна ідентичність є частиною особистісної ідентичності, як зазначає дослідниця, вона включає в себе її первинні аспекти, що робить її складною структурою, притаманною різним аспектам матеріально-сміслового простору особистості [4].

Визначаючи свою ідентичність у всіх аспектах свого життя, особистість прагне відчути самоідентичність та унікальність. Заповнюючи внутрішній світ конативним, когнітивним та афективним аспектами, особистість надає інтерналізованому об'єкту глибокий зміст, який пов'язаний з екзистенціальними цінностями та сенсом життя. Після завершення процесу розпізнавання статі, індивід підтверджує свою ідентичність у своїй поведінці, через акти, діяльність, простір та інші сфери життя.

Так, процес формування особистості тривалий і складний. Ідентичність є ключовим аспектом особистості, що має індивідуальні риси та особистісну значимість, яка виникає з особистісного буття і відображає внутрішній світ особистості, її цінності, сенс життя. Тому, важливо батькам і фахівцям надавати необхідну підтримку та допомогу для створення безпечного та сприятливого

середовища, де діти можуть вільно висловлювати свої думки та почуття, досліджувати свій внутрішній світ та формувати свою унікальну ідентичність.

Література

1. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
3. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
4. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2011. 400 с.
5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
6. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія. Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. 276 с.
7. Чіп Р. С., Кормило О. М., Гончаровська Г. Ф. Психологічні особливості розвитку особистісної ідентичності підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Психологія*. Ужгород, 2022. Вип. 1. С. 126-130.
8. Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. New York: Norton, 1968.

Білецька Вікторія Вячеславівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Максимець Світлана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Міжособистісні стосунки - це сукупність об'єктивних зв'язків та взаємодій між особами. Міжособистісні стосунки - це система установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів і інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного.

Таким чином, ми бачимо, що вивчення міжособистісних стосунків представляє найгостріший практичний інтерес: адже від того, як вони складаються, залежить настрій людей, їх духовний комфорт.

На рівні поведінки особистості школярів тривожність може проявляти ще різноматніше і непередбачуваніше. Ці прояви можуть коливатись від байдужості та повної апатії, й до демонстраційної жорстокості. Прихожан А. М. вирізняє різноманітні форми тривожності, наприклад шкільна тобто «магічна» форма. [3]

Особливість цієї форми тривожності полягає в тому, що особа ніби «заклинає злі сили» при допомозі постійного програвання в своїй голові найбільш тривожних подій, постійних розмов про них, у цей же час, не вивільняючись від цих думок через страх, а, навпаки, ще більш підсилюючи їх за механізмами «зачарованого психологічного кола». Астапов М. також стверджує, що тривожність може призводити до мінізації контактів з оточуючим світом, а також прериває соціальні зв'язки особи [1]. Вчені, що вивчали тривожність стверджують, що школа для безлічі дітей виступає в якості стресогенного чиннику. В певних осіб вже на початку дня в неї спостерігаються ознаки втоми на обличчі, в цих дітей відбувається порушення активності, а також наявні головні болі.

Ставицька С. визначає, що шкільними роками є найбільш важливий етап в житті особистості на протязі якого утворюється особистість, дитина на протязі цього етапу психічно формується та зростає, й часто у даний етап усі емоційні події супроводжуються тривогою. [4]

Сильні переживання та емоційні прояви формуються лише у складних ситуаціях, в випадку якщо особа взаємодіє із довкіллям, в певні «критичні періоди». Насамперед даний етап формується при переході дитини із дошкільного у молодший шкільний вік.

Характеризуючи школярів, можна відмітити, що попри те, що більшість дітей легко вступають в спілкування з дорослими і однолітками, виділяються діти з нестійкими формами спілкування, а також діти з негативною поведінкою. Діти з нестійкими формами спілкування неохоче вступають в контакт, виявляють пасивність, байдужість, неувага до прохань дорослого, насилу входять в проблемну ситуацію.

Серед школярів, що заїкаються, - нечисленні об'єднання по ігрових інтересах, не характерні стійкі колективи на основі дружби і симпатії. Діти, що заїкаються, відрізняються бідністю ігрових задумів, дифузністю граючих груп, несформованістю ігрових умінь. Оскільки у них є труднощі в засвоєнні форм громадського поведіння, у них рідко проявляється ігрова активність.

Характеризуючи осіб з системним порушенням мови, можна відмітити, що цією проблемою займалися Шеремет О. та ін. вони вказують, що у дітей з порушенням мови, як вторинний прояв, відзначається замкнутість, сором'язливість, неурівноваженість, негатив. [5] Усвідомлення даного дефекту призводить до обмеження спілкування, або до повної замкнутості. Це призводить до порушення комунікативної функції мови. Проте дані закономірності не є загальними для усіх дітей, і великий вплив робить сім'я і оточення дитини.

Якщо середовище благополучне, діти легше адаптуються до нових комунікативних ситуацій, легко вступають в контакти зі однолітками незалежно від наявності у тих мовного дефекту. Ці діти мають широкий спектр спілкування, відзначається бажання виділитися серед однолітків, проявляється яскраво виражені лідерські якості.

У багатьох дітей з мовним дефектом, поведінка ускладнюється їх високою збудливістю, зайвою імпульсивністю, що призводить до конфліктів з однолітками. Виділяється група дітей, які із-за підвищеної стомлюваності,

віддають перевагу поодинокому зайняттю і іграм, насилу встановлюють контакти з оточенням.

Є статеві відмінності: при дефектах мови у дівчаток частіше помічається занижена самооцінка, у хлопчиків - завищена. При цьому у них проявляється один рівень мовного розвитку. Усе це призводить до того, що група не приймає таких дітей, як бажаних членів співвідношення між самооцінкою і мовним розвитком.

Отже, для успішного навчання та соціального розвитку дітей із порушеннями мовлення необхідно використовувати спеціальні методи та засоби корекційно-розвивального процесу. Це може включати індивідуалізований підхід до навчання, використання спеціальних комунікативних технік та підтримка з боку педагогів та спеціалістів у сфері мовленнєвого розвитку.

Дослідження Каргіна Н. В., спрямовані на аналіз соціуму школярів з оточенням, показують взаємозв'язок між особовими якостями дітей і мірою вираженості дефекту. [2] Серед школярів, що займають високе становище в системі міжособистісних стосунків, більше половини мають добре розвинену мову і позитивні особові якості.

Таким чином, характеристика мовного розвитку є важливішим чинником встановлення стосунків, оскільки характеризує міру володіння навичками комунікації. Тому в констатуючому експерименті ми вивчатимемо вплив дисграфії на міжособові стосунки молодших школярів (на міру задоволеності учнів різними сторонами життя класного колективу, психологічний клімат і мотиваційні переваги дітей).

Література

1. Астапов В. М. Функціональний підхід до вивчення стану тривоги / Тривога та тривожність: хрестоматія / заг. редакція В. М. Астапова. – М. : ПЕР СЭ, 2008. С. 151 – 160.
2. Каргіна Н. В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя особистості: теоретичний аспект. Наука і освіта. 2015. № 3. С. 48 – 55
3. Прихожан А.М. Причини, профілактика та подолання тривожності. // *Психологічна наука та освіта*. Вип. 2. 2016. С. 38–47. 63.
4. Ставицька С.О. Довіра до себе як психологічний механізм реалізації творчої особистості // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). Ч.ІІ. С.193-204.
5. Шеремет О. Вийдемо зі стресу разом. Соціально-психологічний тренінг Психолог. - №23-24 (263-264) 2007. 76с..

Бондар Влада Олександрівна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія)

Науковий керівник:

Гладуш В.А., професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти, доктор педагогічних наук, професор

ЛОГОПЕДИЧНІ МЕТОДИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗВУКОВИМОВИ

У сучасному суспільстві, де важлива роль приділяється розвитку корекційного впливу та пошуку нових підходів у подоланні порушень звуковимови у дітей, актуальність цього завдання стає особливо важливою. Ефективність методів логопедичної роботи значною мірою залежить від науково обґрунтованого вибору стратегій корекції мовленнєвих порушень.

Одним з ключових аспектів формування вимови у дитини є механізм наслідування мовлення оточуючих, який заснований на слуховому сприйнятті. Створення сприятливих умов для розвитку правильної вимови в дітей передбачає збереження сенсорних каналів, які необхідні для сприйняття мовлення оточуючих. У дітей з мовленнєвими розладами ці умови можуть бути порушені. Спотворена вимова звуків часто обумовлена недостатньою розвиненістю артикуляційної моторики або порушенням фонематичного слуху.

Для успішного розвитку правильної вимови у дітей, важливо не лише враховувати артикуляційні ознаки, але й звертати увагу на акустичні властивості звуків, оскільки без цього неможливо визначити звуки на слух, що є необхідним для вивчення правильної вимови. Один із факторів, що впливають на успішність корекції мовленнєвих порушень у дітей з вадами звуковимови, - це частота повторень вимови звуків правильно. Відомо, що чим більше дитина займається руховою активністю, тим ефективніше розвивається її мовлення. У системі спеціальних занять для дітей з вадами звуковимови, фізичні вправи та логопедична ритміка (логоритміка) відіграють особливу роль. Логоритміка - це набір вправ, завдань і ігор, які об'єднують музику, рух та мову, і сприяють більш успішному процесу корекції мовленнєвих порушень у дітей.

Логопедична ритміка сприяє поліпшенню моторики та мовленню дітей. Розвиток правильної вимови досягається завдяки покращенню слухової уваги, яка формується через розуміння ритму в процесі руху. Це допомагає подолати порушення звуковимови у дітей, поєднуючи рух та мову з музикою [2, с.302].

Одним з корисних методів для активізації мовленнєвих процесів у дітей з порушеннями звуковимови є казкотерапія. Це відмінна можливість для дітей переживати та відтворювати життєві ситуації, розглядати дії героїв казки та відтворювати їх голосову інтонацію. Казкотерапія спонукає дітей до творчої роботи та допомагає знайти специфічні мовленнєві ознаки казкових персонажів. Однак, останнім часом, в логопедичній практиці використовуються нові засоби навчання, основані на перевагах інформаційних технологій. Дослідження показують доцільність використання комп'ютерних технологій у корекційних завданнях. Наприклад, комп'ютерний навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого» призначений для розвитку мовленнєвих умінь у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Він містить розробки для навчання фонемам та

набір вправ для розвитку мовлення першокласників. Результати використання інформаційних технологій у спеціальній освіті свідчать про необхідність їх подальшого використання для корекції мовленнєвих порушень [2, с.303].

Отже, нові засоби навчання, засновані на інформаційних технологіях, можуть бути ефективними інструментами для вирішення освітніх потреб дітей з порушеннями мовлення та сприяють більш успішній корекції мовленнєвих порушень.

Так, мовлення є одним із найважливіших психічних процесів, який має великий вплив на інші когнітивні функції. Порушення мовлення може негативно впливати на розвиток інших аспектів психіки. Найпоширенішими порушеннями мовлення в дітей є проблеми з вимовою звуків, і найчастіше спостерігається спотворене виголошення звуків [7, с.83].

Спотворене виголошення звуків може мати різні форми, включаючи схожість звучання з нормативними звуками, а також відсутність звуку або заміну його близьким за артикуляцією. Особливо часто ця проблема створює умови для змішування відповідних фонем і може призвести до ускладнень у процесі оволодіння грамотою.

При порушенні вимови звуків, важливо спрямовано працювати над формуванням уявлень у дитини про процес вимови. Порушення різних етапів зворотного зв'язку може призвести до дефіциту інформації про фонетичні елементи мови. Тому потрібно надавати спеціальну допомогу дорослим і використовувати специфічні методи навчання для вирішення цієї проблеми.

Література

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Х.: Видавництво «Ранок», 2011. 176 с.
2. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
3. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. № 1. –С. 71-73.
4. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна, (20 (1)), 2012. С.293-315.
5. Галущенко В. І., Покровецька, Н. І. Особливості розвитку інтонаційної сторони мовлення у дітей з дизартрією. In The 1 st International scientific and practical conference “Modern research in science and education”(September 14-16, 2023) VoScience Publisher, Chicago, USA. 2023. 397 p. (p. 161).
6. Данілавичюте Е.А. Рання діагностика порушень писемного мовлення. Дефектологія. 2004. № 4. С. 11-14.
7. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

Булгакова Олена Юріївна

докторка психологічних наук, професорка,
декан факультету дошкільної педагогіки та психології

Савченкова Марія Вікторівна

викладачка-стажистка кафедри дошкільної педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасній тенденції вищої освіти направлені на активну підтримку студентів, що володіють креативним мисленням, дослідницьким потенціалом та науковою компетентністю. Один із пріоритетних напрямів у вдосконаленні студентів вищої освіти полягає у впровадженні дистанційних технологій навчання.

Дистанційні технології представляють собою інноваційні засоби, що використовують сучасні комунікаційні та інформаційні ресурси. Ці технології дозволяють здійснювати освітній процес віддалено, усунувши потребу у прямому контакті між викладачем та студентом [1].

Освітні ресурси, що працюють у дистанційному форматі, сприяють прямій інтерактивній взаємодії між студентами та викладачем у віртуальному середовищі. Цей онлайн контекст надає можливість постійного моніторингу якості засвоєних знань, реалізації індивідуального підходу до навчання, а також сприйняття освітнього матеріалу до індивідуального темпу навчання кожного учасника. Крім того, викладач забезпечує платформу для активних обговорень та дискусій. Завдяки такому формату навчання, учасники мають можливість виконувати завдання у будь-який зручний час, що забезпечує гнучкість у плануванні освітнього процесу як за індивідуальним графіком, так і за змішаним типом навчання, що надає найвищий рівень зручності для всіх учасників.

Система дистанційної освіти оперує основними принципами гнучкості, модульності, динамічності, адаптивності, безперервності, креативності та відкритості. Вона ґрунтується переважно на самостійному набутті необхідного обсягу та якості знань, що передбачає використання різноманітних традиційних і сучасних інформаційних технологій. Впровадження цих технологій сприяє розвитку навичок та компетенцій, які стають ключовими для успішної реалізації завдань у майбутньому.

Ці навички включають:

- організаційні здібності, що орієнтовані на саморегуляцію власної діяльності;
- вміння приймати рішення, вибирати між альтернативами та нести відповідальність за їх наслідки;
- компетентність у функціонуванні в інформаційному просторі, включаючи вміння відбирати релевантну інформацію, систематизувати її та використовувати для прийняття рішень у вирішенні конкретних завдань;
- вміння демонструвати результати своєї діяльності за допомогою інформаційних технологій;

- навички самоосвіти, що сприяють постійному розвитку та підвищенню кваліфікації.

Ефективне впровадження дистанційного навчання вимагає належної організації, систематичного керівництва процесом та високої кваліфікації залучених викладачів. Дослідження дисциплін у контексті дистанційної освіти має свої унікальні аспекти та особливості, що істотно розширюють спектр методів навчання. Заняття включають в себе слайди-презентації та діалог між викладачем та студентом. Також студенти виконують практичні та лабораторні заняття та виправляють їх на перевірку викладачу. Крім того, підсумкове та залікове оцінювання служить інструментами для оцінювання освітніх досягнень учасників освітнього процесу.

Ефективна реалізація дистанційної освіти значною мірою залежить від належної уваги до розробки освітніх мультимедійних представлень. Такий формат викладання дисципліни дозволяє поєднувати, як теоретичні так і практичні аспекти навчання, забезпечуючи послідовність освітнього процесу [2]. Мультимедійне представлення може включати текстовий, графічний або відеоконтент, а також різноманітні способи інтеракції з ним та маючи наступні компоненти:

- Зошити чи завдання для самостійного виконання.
- Посібники, які акцентуються на конкретній темі та вимагають певного рівня роботи та дисципліни.
- Матеріали для самостійного читання, можливо, у формі електронної книжкової полиці.
- Систематично організовані методики вивчення навчальної програми.
- Ілюстраційні компоненти, які можуть включати відеолекції, демонстраційні матеріали та фільми.
- Систему майстерного контролю, що включає типові завдання та питання.
- Рекомендовану та довідкову літературу.

Електронний підручник є аналогом звичайного освітнього посібника, що містить передбачено розроблену інформаційну базу для систематичного вивчення матеріалу у відповідному обсязі та послідовності. Він не лише надає студенту необхідну інформацію, але й сприяє обранню оптимального методу вивчення, відкриваючи можливості для самостійної практики. Методичні вказівки допомагають усвідомити зміст підручника та сформулювати базові уявлення.

Однією з найбільш важливих аспектів викладання дисципліни у системі дистанційної освіти є якість освітнього процесу. Часто це оцінюється за ступенем ознайомлення студентів з теоретичним матеріалом, який представлений у вигляді слайдових презентацій та засвоюється шляхом самостійного вивчення. Відомо, що деякі студенти відкладають виконання цього завдання, сподіваючись на більш комфортний час, або навіть уникнути його зовсім. Для вирішення цих проблем необхідне постійне та активне відслідковування системи за допомогою спеціально розроблених тестів. Покрім традиційних тестів з закритими питаннями (з однією правильною відповіддю або вибором зі списку), рекомендується використовувати тести, які дозволяють студентам розгорнуто висловлювати свої відповіді під час

тестування (відкриті або інтегративні завдання). Особливо це стосується засобів тестування та оцінювання.

Необхідно враховувати, що дистанційна освіта суттєво змінює вимоги до самостійної активності студента. Відповідальність викладача полягає в організації цієї самостійної роботи, розробці та впровадженні спеціальних проектів та ініціатив. Для досягнення цієї мети можуть бути використані ноутбуки, які функціонують незалежно від комп'ютера.

Також важливо зазначити, що, крім основної мети освіти, технології дистанційного навчання створюють можливості для студентів, зацікавлених у науці, для участі у наукових конференціях, спілкування на форумах та обміну результатами своїх досліджень.

Прогрес у розвитку дистанційних технологій виявляє важливість для системи освіти, при цьому діяльність викладача суттєво відрізняється від традиційних підходів.

По-перше, це створює виклик для викладачів у розробці курсів, що вимагає володіння спеціалізованими навичками в контексті швидкого розвитку інформаційних технологій.

По-друге, комунікаційні технології сприяють більш активній та особистій взаємодії між студентами та викладачами, що потребує додаткових зусиль з боку викладача.

По-третє, на відміну від традиційної освіти, де викладач займає центральне місце, у дистанційній освіті акцент робиться на студентові, тоді як роль педагога полягає у наданні підтримки, консультуванні та сприянні.

Література

1. Антощук С. В., Гравіт В. О. Основи організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті : наук. посіб. Суми : НІКО, 2015. 180 с.
2. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. та ін. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посібник / за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.

Бурдейна Марина Анатоліївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Максимець Світлана Миколаївна,

кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)*

ЧИННИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сьогоднішній день визначальним рушієм у розвитку України є обрання курсу на Європейську інтеграцію. Наша країна активно заявляє і відстоює свою позицію, щодо своєї готовності до інноваційного розвитку у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Це стосується і системи освіти, яка за останні декілька років зазнала значних трансформацій. Освіта є одним із головних чинників формування прогресивного суспільства та успішної країни в цілому, адже вона впливає на формування основних життєвих поглядів та принципів особистості та безпосередньо задіяна в процесі підготовці фахівців.

Однією з рекомендацій Болонської ради є необхідність постійного вдосконалення кваліфікаційних вимог до різного типу фахівців. В сучасних реаліях розвитку педагогічної освіти, ефективність підготовки майбутнього логопеда до професійної діяльності залежить, у великій мірі, від визначення її рівневої характеристики та вимагає сучасних методів діагностики рівнів готовності до професійної діяльності майбутніх спеціалістів. Таким чином, аналізуючи підготовку студентів, створюється теоретична основа(база), яка дає змогу визначити критерії їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності.

Важливе місце у підготовці майбутніх фахівців посідає психологічна готовність, яка поєднує в собі, з одного боку, комплекс професійних здібностей, знань, навичок; з іншого – характерні риси особистості: переконання, інтереси, педагогічні нахили, професійну пам'ять, увагу, мислення, емоційність, працездатність, що гарантуватиме успішне виконання професійних функцій. Психологічна підготовка до навчальної діяльності включає елементи мотивації, орієнтації, когнітивного маніпулювання, емоційно-вольового, психофізіологічного, оціночного.

Водночас, одним із ключових моментів є питання професійної готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності. Слід відмітити, що поняття «професійна підготовка» краще осягати як процес, а «професійна готовність» як дієвий і очікуваний результат цього процесу. На думку деяких вчених, професійна підготовка – це спеціально організований процес набуття професійних знань, умінь і навичок й формування професійних компетенцій, які своєю чергою, сприяють формуванню готовності до діяльності в межах певної спеціальності [1].

У науково-педагогічній літературі не існує однозначного трактування поняття «критеріїв». Проте у деякій науковій літературі поняття «критерій» визначають як ознаку, на основі якої дається оцінка будь-якого явища; ознака, взята за основу класифікації. Спираючись на науково обгрунтовані критерії, можливо не тільки визначити рівень сформованості різноманітних явищ, а й відстежити динаміку досліджуваного процесу, акцентувати увагу на окремих недоліках, намітити унікальну схему педагогічної роботи в певному напрямку. Тому саме у визначенні стандартів необхідно виходити з того, що вони мають бути найважливішими показниками досягнення поставленої мети, змістовним вираженням якої стала б сформована цілісна система професійної готовності, відображати її лейтмотив - особистість того, хто навчається [2, с.360].

Аналіз наукових публікацій дозволяє визначити наступні критерії готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності: мотиваційно-особистісний, когнітивний, діяльнісний.

Зазначені критерії не можна розглядати відокремлено один від одного, а виключно як цілісну систему, яка забезпечує ефективне формування професійної підготовки майбутніх логопедів.

На сьогоднішній день виділяють три рівні готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності: низький (адаптивний), середній (репродуктивний), високий (прагматичний).

Всі розглянуті нами критерії, чинники та рівні формування готовності майбутнього логопеда до професійної діяльності не можна розглядати як константу, це адаптивні величини, які залежать, в першу чергу від особистості майбутнього фахівця та його потреб і завдань, вимог освітнього середовища та очікувань суспільства. З огляду на це можна підсумувати, що знання, вміння, набуті в результаті спілкування й досвіду професійної діяльності, є необхідними умовами формування готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності.

Сучасному логопеду необхідно володіти сумою професійних і культурних цінностей, прикладів і зразків, наявних у відповідній предметній галузі, педагогічній науці та науці в цілому. Ця умова визначає і необхідний рівень інформаційної та технологічної грамотності логопеда для розуміння ним важливості інформації, визначення напрямів і технічних засобів для її пошуку, оцінки її ефективності та надійності, а також методів її подальшого застосування.

Таким чином, процес підготовки майбутніх професіоналів полягає в постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання та виховання, результатом яких має бути формування високо адаптованої до змінних умов, активної діяльності, творчої особистості, яка вміє аналізувати і застосовувати набуті навички.

Література

1. Байда М.В., Місечко О.Є. Модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання (2004) URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18629/1/29.pdf>
2. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с

Вдовиченко Тетяна Миколаївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Мірошниченко О.А., докторка психологічних наук, доцентка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ВПЛИВ ТВОРЧОЇ УЯВИ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА

Основною метою формування справжнього громадянина України є всебічний розвиток його особистості. Підвалини такого розвитку закладаються у дитинстві завдяки інноваційній, прогресивній дошкільній освіті. Важливу роль у структурі особистості нового українця відіграє розвиток його творчих здібностей, у основі яких - розвинена творча уява. Необхідність розвитку творчості, творчої уяви дитини відображається у державних програмах, зокрема «Українське дошкілля»[49]. В них акцентується увага на розвитку творчого мислення, фантазії, уяви дитини, її здатності до творення нового, незвичного.

Уява - це психічний процес створення людиною нових образів на основі її попереднього досвіду. Чим значніший досвід людини, чим більш розвинутими є її інтереси, потреби, тим більш яскравою і різноманітною є уява.

Уява як когнітивний, пізнавальний процес є однією з ключових складових мовленнєвого розвитку дитини. Особливо це стосується розвитку дітей з порушеннями мовлення. Проаналізуємо значення та вплив розвитку уяви на формування мовлення у дітей дошкільного віку.

Значний внесок у дослідження проблеми розвитку творчої особистості, уяви, шляхів її розвитку стали українські науковці. Праці багатьох провідних українських методистів-дослідників (І.Барташнікової, Т.Березовської, Т.Піроженко та ін.) свідчать про усвідомлення ними важливості теоретичної і практичної розробки проблеми розвитку дитячої уяви, фантазії та творчості в цілому [1;2;3].

Відомо, що сензитивним періодом для розвитку уяви є старший дошкільний вік (5-6 років). Особливість уяви дітей старшого дошкільного віку полягає в опорі на предмети, які не схожі на реальні. Дитина може гратися з предметом, якого немає, і наповнює його новим змістом.

Т.Піроженко вважає, що першоджерелом уяви дитини є знаково-символічна функція мовлення, розвиток якої передбачає заміщення реальних речей уявними або побудову нових образів. Проте, у якості цих образів велику роль відіграє життєвий досвід дитини, якого часто не вистачає [3].

Особливо важливим є розвиток уяви для дітей з порушеннями мовлення, адже ці процеси є взаємо пов'язаними та обумовлюють розвиток один одного.

Науковці вважають, що існує три групи факторів, що відображають зв'язок уяви дитини з її мовленнєвим розвитком: по-перше саме мовленнєвий розвиток дитини істотно просуває і розвиває її уяву; по-друге, діти, мовленнєвий розвиток яких відбувається з відхиленнями від норми, також виявляються з недостатньо розвинутими формами уяви; по-третє, важливі моменти в розвитку мови є в той же час вузловими моментами і в розвитку дитячої уяви [2, 3].

У роботі щодо формування мовленнєвих процесів (а, відповідно, і уяви) у дітей використовуються різноманітні методики. Ігрові методи є одними з найбільш популярних серед таких методик. У грі процес уяви дитини виконує

основні функції: пізнавально-розвивальну, за допомогою якої дитина розширює свій життєвий досвід, формує нові знання та навички, допомагає створити цілісний образ події чи явища; афективно-захисну, яка регулює психічний стан дитини, допомагає захистити своє Я шляхом програвання негативних переживань або компенсуванням страхів.

Гра – основний спосіб навчання у дітей цього віку, оскільки вона стає сюжетною, для неї потрібно використовувати різні предмети, багато з яких – нові. Таким чином, через гру дитина пізнає світ предметів, образів, уявлень, у неї розвивається уява і разом з тим – мовлення.

Також для розвитку уяви і мовлення у закладах дошкільної освіти використовуються інтерактивні матеріали, які допомагають уявити нові предмети та зробити навчання більш цікавим і зрозумілим для дітей. Нові речі (малюнки, аплікації, ліплення, конструювання, різноманітні поробки тощо) можна комбінувати у процесі художньо-продуктивної діяльності дитини. Творча робота з розвитку уяви допомагає дітям легше запам'ятовувати нові слова, розуміти їх значення, правильно вимовляти і використовувати їх.

Різнманітні та цікаві методики дозволяють педагогам створити таке навчальне середовище для дітей з порушеннями мовлення, що сприяє ефективному формуванню словника та розвитку уяви. Робота з розвитку уяви у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвих процесів виявляється надзвичайно важливою у формуванні їхнього словника та загального мовленнєвого потенціалу.

Завдяки професійному підходу логопеда та вихователя, застосуванню різноманітних сучасних методик навчання, діти здобувають необхідні мовні навички, які є основою для ефективного шкільного навчання в майбутньому.

Мова дошкільника стає засобом об'єктивації створюваних образів уяви, засобом спрямування її роботи.

У дошкільному віці уява є однією з важливих умов засвоєння суспільного досвіду. Адекватні уявлення про навколишній світ утверджуються у свідомості дитини і пропускаються крізь призму уяви. Наприкінці дошкільного періоду в дитини творча уява розвивається досить швидко і виступає джерелом зародження особистісних ідей та планів їх реалізації в майбутньому. Таким чином, вважаємо, що потужний крок у розвитку дитячої уяви відбувається саме в безпосередньому зв'язку з засвоєнням мови.

Література

1. Барташнікова І.А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-6 років: навч. посіб. 2-е вид., переробл. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2007. – 64 с.
2. Березовська Т.О. Розвиток творчих художньо-естетичних здібностей дошкільників засобами інноваційних технологій // Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації: зб. наук. і навч.-метод. праць. Кривий Ріг, 2014. Вип. 4. С.165–169.
3. Піроженко Т.О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу. 2-е вид., стереот. Київ, 2016. 312 с.

4. Програма розвитку дітей «Українське дошкілля» URL:<https://mon.gov.ua> › osvita (дата звернення 21.01.2021)

Велічко Ганна Вікторівна,
аспірантка кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології,
Наукова керівниця:
Бабчук О. Г., кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології,
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м.Одеса, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІКТИМНОСТІ

Одним із основних термінів віктимологічної науки є поняття «віктимізація», введене в правову літературу Л. В. Франком. Під віктимізацією він розуміє процес перетворення особи на реальну жертву або кінцевий результат такого процесу. З його погляду, «віктимність певної особи є... не що інше, як реалізована злочинним актом «схильність», вірніше, здатність стати за певних обставин жертвою злочину, або, іншими словами, нездатність уникнути небезпеки там, де вона об'єктивно була запобіжна» [3, с. 22].

Першим із зарубіжних фахівців був Б. Мендельсон, який дав визначення деяким віктимологічним поняттям, використовуючи похідні терміни від слова «жертва». Через потенціал жертвовної сприйнятливості ми хочемо висловити та визначити ступінь індивідуальної позиції жертви, її підсвідомий стан. На його думку, це ступінь неопірності, сприйнятливості жертви до правопорушення з психічної, фізичної чи соціальної точки зору на момент виконання злочинної дії [5].

З перших кроків розвитку кримінальної віктимології та віктимологічної науки було намічено два протилежні підходи щодо природи жертви злочину та оцінки її ролі в корені протиправних дій. Згідно з першою точкою зору риси характеру, статура та дії жертви відіграють виключно важливу роль у злочинній ситуації. Тут висуваються біологічні взаємовідносини з боку злочинця і потерпілого, особлива генетична схильність жертви. Згідно з другою точкою зору, поведінка потерпілого вважається лише однією з обставин, що впливають на виникнення та здійснення злочинного задуму. Тут поведінка не пов'язується генетичним кодом, біологічною спадковістю індивіда, а доводять протилежне, вказуючи те що, що біологічна спадковість не визначає конкретної поведінки людини, оскільки особистість і поведінка формуються укладом соціального життя суспільства, середовищем, де людина виховується.

Від правильного визначення обсягу та змісту цього терміну залежатимуть рівень та якість всього термінологічного та понятійного апарату віктимології. При визначенні віктимності дослідники спираються на особистісні здібності людини,

які безпосередньо пов'язані з її особливими характеристиками, її поведінкою або з її специфічними взаємини із заподіювачем шкоди.

Д. Рівман висловлює протилежну думку, стверджуючи, що під віктимністю окремої особи необхідно розуміти властиву людині схильність стати, за певних обставин жертвою злочину, або нездатність людини протистояти злочинцеві, що супроводжується сукупністю факторів, які роблять цю нездатність об'єктивною (не залежить від жертви) або залишають її на рівні суб'єктивного «небажання чи невміння» [2].

Вакулич Т.М. розглядає віктимність як властивість особистості, як її якісну характеристику, яка є комплексною психологічною рисою, що впливає на поведінку суб'єкта і таким чином підвищує можливість отримати психологічну травму. Іншими словами, віктимність особистості, як риса, як властивість проявляється у поведінці та зумовлює його, тобто детермінує [1].

Таким чином, говорячи про віктимність, можна виділити два основні її види: особистісну віктимність та певну рольову віктимність. Відносини, що пов'язують злочинця з потерпілим, та ситуації, які передують і супроводжують злочин, лише виявляють особистісну чи рольову віктимність, створюють чи, навпаки, зменшують передумови її реалізації у злочині.

Віктимність у широкому сенсі можна розділити на такі три групи: індивідуальна віктимність, групова віктимність та масова віктимність [4].

Отже, індивідуальна віктимність – властивість людини, обумовлена її соціальними, психологічними чи біофізичними якостями, що сприяє, у певній життєвій ситуації, виникненню злочину. Це здатність людини опинитися в ролі жертви злочину в результаті негативної взаємодії її особистісних якостей із зовнішніми факторами, взаємовідносин з потенційним злочинцем, виконуваної соціальної ролі, сукупності суб'єктивних та об'єктивних характеристик злочину, що сприяють віктимізації. Групова віктимність полягає у загальному певних категорій громадян, які мають подібними соціальними, демографічними, психологічними, біофізичними чи іншими властивостями, виконують певні соціальні ролі, мають «підвищену здатність» ставати жертвами злочинів. Групова віктимність може розглядатися як особистісна, і як рольова. Розглядаючи групову віктимність, можна говорити «про загальні соціально-психологічні та біологічні властивості певної групи людей (або виконуваних ними однакових соціальних ролях), які за відомих умов можуть стати жертвами однакових або подібних за своїм характером злочинів, у яких із цих випадків можна говорити і про професійну віктимність». Групову віктимність мають люди таких професій, які об'єктивно підвищують можливість людини зазнавати збитків від злочинів. Це працівники міліції, касири, охоронці, інкасатори та інші, а крім того, це й алкоголіки, бомжі та наркомани. Масова віктимність - об'єктивно існуюча реальна можливість для певної частини людей через їх суб'єктивні якості нести фізичну, моральну і матеріальну шкоду. Стан масової віктимності може визначатися статистично у її динаміці, розвитку, зміні. Масова віктимність ґрунтується на різних показниках, що розкривають її окремі сторони і в цілому як об'єктивне

явище. Масова віктимність дедалі більше виявляє себе у суспільстві, де злочинність як не зменшується, а дедалі більше набирає обертів [4].

Розглядаючи віктимність як психічну та соціально-психологічну девіацію (патологічна віктимність, страх перед злочинністю та іншими аномаліями), слід зазначити особливу роль страху перед злочинністю як основної форми її прояву на індивідуальному та груповому рівні. Зазвичай страх визначається як емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню людини та спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки.

Таким чином, віктимність обумовлена сукупністю особистісних, поведінкових якостей, що взаємодіють із зовнішніми факторами у певних ситуаціях. Віктимність означає підвищену здатність (підвищені властивості) людини та певної групи людей (спільності людей) ставати за певних ситуацій жертвами злочинів. Процес перетворення людини чи спільності людей жертв злочинів (мається на увазі за наявності властивостей чи здібностей) є виктимізацією. Віктимність – характерна ознака, індивідуальна властивість чи якість, а віктимізація – це процес при стадії розвитку та виявляється у конкретній злочинній ситуації. Вивчення віктимності у всіх її проявах, враховуючи її віктимологічну та соціально-правову природу, дозволяє визначити роль жертви в генезі злочину, встановити ступінь і характер причетності індивіда до скоєного злочину.

Література

1. Вакуліч Т.М. Психологія віктимної поведінки. Навчально-методичний посібник. К. : ДП “ВД “Чернівецький дім”, 2020. 187 с.
2. Ривман Д.В., Устинов В.С. Виктимология. 2000. 332 с.
3. Франк Л. В. Виктимология и виктимность. Душанбе, 1972. С. 22.
4. Шевченко Л.О. Психологічні характеристики віктимної особистості. *Вісник Кримінологічної асоціації України*. 2013. № 5. С. 181-185.
5. Mendelsohn, B. Une nouvelle branche de la science bio-psycho-sociale, la victimologie. *Etudes Internationales de Psycho-Sociologie Criminelle*. France. July-September 1956. P. 105-108

Волківська Алла Миколаївна

кандидатка економічних наук, доцентка,
заступниця директора з науково-методичної роботи;

Осовська Галина Володимирівна

кандидатка економічних наук, професорка,
завідувачка кафедрою управління та адміністрування
Житомирський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП»,
м. Житомир, Україна

СТИМУЛИ ТА НЕДОЛІКИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТА

Проблеми вищої освіти певною мірою відображають проблеми суспільства щодо його економічного та соціального забезпечення. Реформування системи вищої освіти ґрунтується на активному пошуку ефективних стимулів та шляхів, які б дозволили подолати або знизити рівень впливу негативних явищ. Тому, для вирішення суперечностей вищої освіти постає питання дослідження проблеми академічної успішності, оскільки від її вирішення буде залежати рівень підготовки фахівців за критеріями якості. Це означає, що виникає потреба у з'ясуванні причин зниження академічної успішності студентів та виділенні факторів, що впливають на її показники.

Досліджуючи цю проблематику у наукових педагогічних виданнях та різних публікаціях на дану тематику, а також проаналізувавши висловлювання студентів на сайтах ВУЗів та студентів й викладачів нашого навчального закладу, було з'ясовано, що доцільно виділити 4 основні блоки проблем, які завдають найбільшого впливу на якість успішності студентів (рис. 1).

Аналіз та узагальнення інформацію щодо складових впливу кожного з чотирьох напрямків, дозволив визначити по сім най значимих критеріїв впливу. Ці критерії стали основою для формування Анкети-опитувальника, яка була розміщена на сайті нашого інституту та мала паперовий вигляд з метою проведення Інтернет-опитування серед студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів денної та заочної форми, а також серед викладачів.

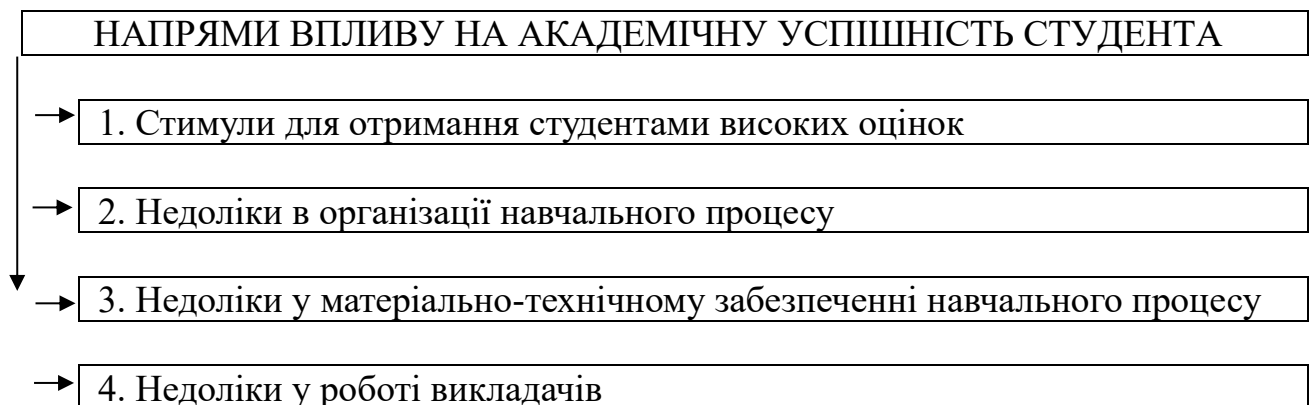


Рис. 1. Напрями впливу на академічну успішність студента

Джерело: розроблено авторами.

Проведене анкетування та аналіз анкет дав підстави констатувати:

1) сприяти вищим оцінкам (табл. 1) на думку студентства могли такі стимули як «забезпечення свого майбутнього у фінансовому плані» (19,29%) та «бажання бути конкурентоздатним на ринку праці та бути професіоналом у своїй професії» і «суспільне визнання та підвищення власного рівня самооцінки» (по 18,21%). Аналогічні пріоритети були визначені і викладачами закладу. Ці результати можна пояснити тим, що, і для молодого покоління, і для людей, які реалізували

себе у професійному сенсі, економічна та суспільна складова є базовою у виборі професії.

2) основні недоліки, які впливають на успішність студента та пов'язані з організацією навчального процесу (табл. 2), на думку і студентів і викладачів є «недостатня комунікація з фахівцями-практиками» (20,25% та 21,43%, відповідно), а також «теоретична направленість деяких навчальних занять» (18,11% та 18,20%, відповідно).

Таблиця 1

Основні стимули отримання студентами високих оцінок, %

Стимул:	Студенти	Викладачі	Усі опитані
1) бажання отримати знижку на оплату освітніх послуг	9,29	7,14	8,54
2) бажання бути конкурентоздатним на ринку праці та бути професіоналом у своїй професії	18,21	21,43	19,25
3) до отримання високих оцінок надихає спілкування з викладачем	12,86	12,14	12,57
4) мати суспільне визнання та підвищити власний рівень самооцінки	18,21	19,64	18,79
5) почуття відповідальності перед батьками	11,43	12,86	11,96
6) прагнення завчасно здати сесію	10,72	10,71	10,71
7) забезпечити своє майбутнє у фінансовому плані	19,29	16,08	18,18

Джерело: сформовано та розраховано авторами.

Ці результати можна пояснюють лише усвідомленим переконанням опитаних, що без здобутих конкретних компетентностей, які обов'язково мають

відповідати вимогам сьогодення, не може бути сформований професійний рівень фахівця.

Таблиця 2

Основні недоліки в організації навчального процесу,
що впливають на успішність, %

Недолік:	Студенти	Викладачі	Усі опитані
1) недостатня комунікація з фахівцями-практиками	20,25	21,43	20,64
2) навчальне перенавантаження	11,68	12,14	11,79
3) надмірна кількість завдань до виконання	12,14	13,38	12,57
4) невідповідність змісту деяких навчальних дисциплін майбутній практичній діяльності	13,32	13,93	13,50
5) складності під час проходження практик	14,75	12,88	14,14
6) незручний розклад	9,75	8,04	9,18
7) теоретична направленість деяких навчальних занять	18,11	18,20	18,18

Джерело: сформовано та розраховано авторами.

3) до недоліків матеріально-технічного забезпечення, що впливають на успішність навчання (табл. 3), на думку студентів належать «відсутність можливості у викладача забезпечити у необхідній кількості додатковим роздатковим матеріалом, який здатний збільшити обсяги опрацьованого матеріалу та виконаної роботи» та «відсутність WI-FI на території закладу» і «недостатнє наочне забезпечення занять» (17,40% та по 15,25%, відповідно). З першими недоліком також погодилися і опитані викладачі (20,08%), а от другу сходинку вони надали «відсутності комп'ютерного та іншого технічного оснащення при проведенні занять» (16,43%). Отримані дані підтверджують лише

одне – застосування технічних та наочних засобів у навчальному процесі здатні сприяти підвищенню успішності навчання.

Таблиця 3

Недоліки матеріально-технічного забезпечення,
що впливають на успішність навчання, %

Недолік:	Студенти	Викладачі	Усі опитані
1) відсутність WI-FI на території закладу	15,25	12,50	14,28
2) відсутність комп'ютерного та іншого технічного оснащення при проведенні занять	14,50	16,43	15,22
3) відсутність можливості у викладача забезпечити у необхідній кількості додатковим роздатковим матеріалом, який здатний збільшити обсяги опрацьованого матеріалу та виконаної роботи	17,40	20,08	18,32
4) недостатнє наочне забезпечення занять	15,25	14,64	15,07
5) некомфортні умови навчання	15,00	13,93	14,61
6) недостатня комплектація новими виданнями бібліотечних фондів	11,89	10,36	11,32
7) погане облаштування у навчальних аудиторій	10,71	12,14	11,18

Джерело: сформовано та розраховано авторами.

4) недоліками у роботі викладачів також здатні вплинути на успішність навчання (табл. 4).

Таблиця 4

Недоліки у роботі викладачів,
що впливають на успішність навчання, %

Недолік:	Студенти	Викладачі	Усі опитані
1) відсутність можливості проводити заняття з використанням ІТ-технологій	11,89	12,14	11,64
2) завищені вимоги, які неможливо або дуже важко задовольнити	13,32	11,16	12,71
3) порушення навчальної дисципліни під час занять	10,50	8,04	9,64
4) невміння цікаво пояснювати матеріал	15,00	16,63	15,21
5) необ'єктивність та упередженість при оцінюванні знань	14,47	13,39	14,75
6) недостатність контролю до вивчення навчальної дисципліни	17,39	21,87	18,97
7) слабе поєднання теорії навчальної дисципліни з її практичним застосуванням у майбутній професійній діяльності	16,43	18,30	17,08

Джерело: розраховано авторами.

І студенти, і викладачі визнали, що завдають найбільшого впливу «недостатність контролю до вивчення навчальної дисципліни» (17,39% та 21,87%, відповідно) та «слабке поєднання теорії навчальної дисципліни з її практичним застосуванням у майбутній професійній діяльності» (16,43% та 18,30%, відповідно). Отримані дані свідчать про те, що термінового вирішення потребує питання щодо усунення комплексу проблем, які призводять до «формальності у викладанні» та до «відірваності від реалій практичного застосування навчального матеріалу».

Цікавими є результати проведеного дослідження у площині розподілу за навчальними курсами:

1) якщо головним стимулом для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр 1 курсу та магістр (табл. 5) є «забезпечити своє майбутнє у фінансовому плані» (20,71%), то для студентів-бакалаврів 2-4 курсів – «мати суспільне визнання та підвищити власний рівень самооцінки» (17,86%).

Таблиця 5

Основні стимули отримання студентами високих оцінок, %

Стимул:	Бакалаври 1 курсу	Бакалаври 2-4 курсів	Магістри
1) бажання отримати знижку на оплату освітніх послуг	6,43	14,29	7,15
2) бажання бути конкурентоздатним на ринку праці та бути професіоналом у своїй професії	17,86	16,43	20,00
3) до отримання високих оцінок надихає спілкування з викладачем	12,14	12,86	13,57
4) мати суспільне визнання та підвищити власний рівень самооцінки	16,43	17,86	20,17
5) почуття відповідальності перед батьками	13,57	14,29	6,43
6) прагнення завчасно здати сесію	12,86	7,85	11,43
7) забезпечити своє майбутнє у фінансовому плані	20,71	16,43	20,71

Джерело: розраховано авторами.

Маємо зазначити і той факт (табл. 5), що для усіх студентів нашого навчального закладу трійку найбільш вагомих та значимих стимулів склали «забезпечити своє майбутнє у фінансовому плані», «фінансово забезпечити своє майбутнє» та «бажання бути конкурентоздатним на ринку праці та бути професіоналом у своїй професії», а це доводить те, що для студентів рівень їх знань є проекцією майбутньої фінансових, економічних та суспільних складових професії.

2) до недоліків в організації навчального процесу, що впливають на успішність (табл. 6), бакалаври усіх курсів вважають «недостатню комунікацію з фахівцями-практиками» (22,14% та 25%, відповідно), а от магістри на першу сходинку

поставили «теоретичну направленість деяких навчальних занять» (20,71%). Приємно визнати той факт, що студенти нашого закладу мають переконання, що у майбутньому їх професіональні здібності невід’ємно пов’язані з практичними навичками, які вони отримують під час навчання.

Таблиця 6

Основні недоліки в організації навчального процесу, що впливають на успішність, %

Недолік:	Бакалаври 1 курсу	Бакалаври 2-4 курсів	Магістри
1) недостатня комунікація з фахівцями-практиками	20,25	21,43	20,64
2) навчальне перенавантаження	11,68	12,14	11,79
3) надмірна кількість завдань до виконання	12,14	13,38	12,57
4) невідповідність змісту деяких навчальних дисциплін майбутній практичній діяльності	13,32	13,93	13,50
5) складності під час проходження практик	14,75	12,88	14,14
6) незручний розклад	9,75	8,04	9,18
7) теоретична направленість деяких навчальних занять	18,11	18,20	18,18

Джерело: сформовано та розраховано авторами.

3) бакалаври усіх курсів головним недоліком матеріально-технічного забезпечення, що впливає на їх успішність (табл. 7), вважають «відсутність можливості у викладача забезпечити у необхідній кількості додатковим роздатковим матеріалом, який здатний збільшити обсяги опрацьованого матеріалу та виконаної роботи» та «відсутність WI-FI на території закладу» (17,86% і 17,86%; 18,58% і 17,86%, відповідно), то магістри «відсутність комп’ютерного та іншого технічного оснащення при проведенні занять» та «недостатню комплектацію новими виданнями бібліотечних фондів» (18,58%). Це говорить про те, що вільний доступ до Інтернет-ресурсів не спроможний задовольнити потреби студентів під час вивчення нами навчальних дисциплін, а також про те, що на особливу увагу адміністрацій усіх навчальних закладів заслуговує питання, яке пов’язане з формуванням сучасних та доступних

бібліотечних фондів, де будуть розміщені індивідуальні навчально-методичні напрацювання викладачів.

Таблиця 7

Недоліки матеріально-технічного забезпечення, що впливають на успішність навчання, %

Недолік:	Бакалаври 1 курсу	Бакалаври 2-4 курсів	Магістри
1) відсутність WI-FI на території закладу	17,86	17,86	10,00
2) відсутність комп'ютерного та іншого технічного оснащення при проведенні занять	11,43	13,57	18,58
3) відсутність можливості у викладача забезпечити у необхідній кількості додатковим роздатковим матеріалом, який здатний збільшити обсяги опрацьованого матеріалу та виконаної роботи	17,86	18,58	15,71
4) недостатнє наочне забезпечення занять	15,71	14,29	15,71
5) некомфортні умови навчання	14,29	15,00	15,71
6) недостатня комплектація новими виданнями бібліотечних фондів	9,29	10,00	16,43
7) погане облаштування у навчальних аудиторій	16,57	10,71	7,86

Джерело: сформовано та розраховано авторами.

4) до недоліків у роботі викладачів, що впливають на успішність навчання (табл. 8), бакалаври усіх чотирьох курсів вважають «слабке поєднання теорії навчальної дисципліни з її практичним застосуванням у майбутній професійній діяльності» (17,14%) та: бакалаври 1 курсу – «завищені вимоги, які неможливо або дуже важко задовольнити» і «необ'єктивність та упередженість при оцінюванні знань» (по 15,00%); бакалаври 2-4 курсів – «недостатність контролю до вивчення навчальної дисципліни» (20,00%). Магістрами ж визнано головним недоліком є «недостатність контролю до вивчення навчальної дисципліни» та «невміння цікаво пояснювати матеріал» (по 17,86%). Такі дані переконливо доводять, що, у

більшості випадків, саме від індивідуальних якостей професорсько-викладацького складу закладів освіти залежить успішність навчання.

Таблиця 8

Недоліки у роботі викладачів, що впливають на успішність навчання, %

Недолік:	Бакалавр и 1 курсу	Бакалавр и 2-4 курсів	Магіст- ри
1) відсутність можливості проводити заняття з використанням ІТ-технологій	14,29	6,43	15,00
2) завищені вимоги, які неможливо або дуже важко задовольнити	15,00	12,14	12,86
3) порушення навчальної дисципліни під час занять	10,00	11,43	10,00
4) невміння цікаво пояснювати матеріал	14,29	12,86	17,86
5) необ'єктивність та упередженість при оцінюванні знань	15,00	17,14	14,29
6) недостатність контролю до вивчення навчальної дисципліни	14,29	20,00	17,86
7) слабе поєднання теорії навчальної дисципліни з її практичним застосуванням у майбутній професійній діяльності	17,14	20,00	12,13

Джерело: розраховано авторами.

Отже, результати проведеного нами опитування серед студентів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та магістр, а також викладачів нашого навчального закладу свідчать про те, що на академічну успішність здійснює вплив не одна окрема складова певного напрямку, а впливають усі складові й усіх напрямів за умов, що даний вплив носить комплексний взаємний й посилюючий характер, але для кожного студента з різним порядковим номером пріоритетності. Так, наприклад, за своєю пріоритетністю:

1) майже у 3 рази меншу значимість має «бажання отримати знижку на оплату освітніх послуг», у порівнянні, з «бажанням бути конкурентоздатним на ринку праці та бути професіоналом у своїй професії», «мати суспільне визнання та підвищити власний рівень самооцінки» та «забезпечити своє майбутнє у фінансовому плані»;

2) у 2,5 рази «можливість комунікації з фахівцями-практиками» та «більша практична направленість навчальних занять» має більше визначальне значення, у порівнянні, із недоліками в організації навчального процесу, які пов'язані з «навчальним перенавантаженням» та «незручним розкладом»;

3) складові впливу напряму матеріально-технічного забезпечення мають майже рівнозначний рівень впливу на успішність студента, що переконливо доводить нам те, що студенти хочуть навчатися у комфортних умовах та за тих

умов, які б здатні були б забезпечити збільшення обсягів опрацьованого матеріалу та виконаної роботи під час навчальних занять.

4) для студентів у понад 3 рази мають більш негативний вплив «недостатність контролю до вивчення навчальної дисципліни» та «слабке поєднання теорії навчальної дисципліни з її практичним застосуванням у майбутній професійній діяльності» ніж «порушення навчальної дисципліни під час занять»;

Хочемо ще наголосити і на тому, що під час анкетування і студентам і викладачам було запропоновано надати пропозиції, які б, на їх думку, могли б забезпечити підвищенню рівня успішності:

1) передбачити навчальним процесом систематичні зустрічі студентів та провідних фахівців-практиків;

2) передбачити контрактом для студентів, які здобули значних успіхів у навчанні, систему гнучких знижок у оплаті освітніх послуг;

3) облаштувати навчальні кабінети технічними засобами для викладання навчального матеріалу;

4) створити умови для комфортного перебування в навчальних аудиторіях;

5) проводити анонімне опитування студентів з метою визначення студентської оцінки рівня професіоналізму науково-педагогічного персоналу з метою посилення якості кадрового забезпечення навчального процесу;

б) проводити конкурс серед науково-педагогічного персоналу «найкращі фахівці своєї справи» за різними номінаціями шляхом опитування студентів та преміювання переможців.

Отже, дослідження дає усі підстави стверджувати, що успішність студента, у більшості випадків, залежить від індивідуальних та професіональних якостей науково-педагогічного персоналу навчального закладу, а посилення адміністраціями навчальних закладів роботи щодо здійснення належного контролю за їх роботою та запровадження заходів, які б сприяли визначенню об'єктивної оцінки їх рівню професіоналізму, зможуть сприяти підвищенню академічної успішності та престижності навчального закладу.

Гаврилов Олексій Вікторович

кандидат психологічних наук, професор,
завідувач кафедри логопедії і спеціальних методик

Гаврилова Наталія Степанівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
професорка кафедри логопедії і спеціальних методик

*Кам'янець-Подільський національний університету імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІКТОГРАМ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

Актуальність дослідження. У контексті євроінтеграційних процесів і становлення нових орієнтирів гуманістичного спрямування спеціальна освіта

продовжує розглядати проблеми освітнього простору для дітей з інтелектуальними порушеннями, їхні вікові та типологічні характеристики, механізми протікання та зміни в контексті їхнього включення у сфери соціального життя. Ці особливості були предметом наукового вивчення науковців, зокрема В. Бондаря, О. Гаврилова, І. Єременко, В. Липи, М. Матвєєвої, С. Миронової, В. Синьова, М. Супрун, О. Хохліної, Д. Шульженко та інших.

Урахування концептуальних положень Нової української школи передбачає постановку пріоритетних завдань соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо помірного або важкого ступеня. У просторі сучасного закладу спеціальної освіти, який відвідують діти з інтелектуальними порушеннями різного ступеня вираження провідного відхилення, навчально-виховний, корекційно-розвивальний і реабілітаційний процеси спрямовано на формування їхньої особистості, озброєння способам взаємодії з ровесниками та дорослими.

Проведення аналізу сучасних наукових досліджень дозволяє зазначити, що ушкодження інтелектуального, комунікативного, сенсорного, моторного, особистісного розвитку дітей з розумовою відсталістю помірного і важкого ступеня вираження виступає основою дезадаптації і дезорієнтації у оточуючому середовищі і залежності від постійної допомоги і супроводу з боку оточуючих. Методики організації роботи з дітьми з порушеннями інтелекту помірного та важкого ступеня були предметом дослідження О. Гаврилова, Ю. Галецької, Т. Каменщук, О. Утьосової, О. Хохліної та інших.

Пошук нових підходів до формування навичок комунікації дітей з помірними і важкими інтелектуальними порушеннями, активізації в них пізнавальної діяльності диктується сучасними завданнями їхньої соціалізації. При цьому знання особливостей розвитку необхідне для визначення резервів їхніх можливостей з метою оптимізації використання сучасних освітніх технологій.

Необхідно відзначити, що в Україні програми, за якими проводиться робота з дітьми з помірним ступенем порушення інтелекту, розраховані на п'ять років – з підготовчого по четвертий класи. У цих програмах для роботи з дітьми з помірним ступенем порушення інтелекту введено 5 освітніх компонентів, кожен з яких має свої етапи навчання. Так, оволодіння елементарними арифметичними знаннями поділено на чотири центри: перший включає підготовчий і 1-й клас; відповідно з другим, третім і четвертим ознайомлення проводиться відповідно у 2-му, 3-му та 4-му класах. Знайомство з українською мовою включає в себе підготовчий або добукварний період, на який відводиться 1,5 роки – підготовчий і перший семестр 1 класу. Основний або букварний період розпочинається в 2-му семестрі 1 класу та триває практично 3 роки навчання і закінчується в першому семестрі 4 класу. І останній, заключний або післябукварний період приходить на другий семестр 4 класу. Освітні компоненти “Трудове навчання”, “Я і Україна” та “Образотворче мистецтво” також вивчаються в три етапи: пропедевтичний, основний та заключний.

Ці програми розроблено відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти та Державного стандарту спеціальної освіти (галузь

“Людина і світ”), Програм закладів спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелекту, Базового компоненту дошкільної освіти в Україні з урахуванням психофізичних особливостей та пізнавальних можливостей дітей даних категорій.

Стосовно особливостей організації роботи з корекції та розвитку навичок комунікації у дітей цієї категорії в програмах передбачено використання різних альтернативних засобів на всіх предметах: математика (цифри, математичні знаки, геометричні фігури, малюнки, символічне позначення мір, таблиця додавання і віднімання, монети тощо); українська мова (літери: друковані, рукописні; таблиці (настінні); “Я і Україна” (малюнкові зображення, графічні позначення слів (поняття), фотографії, дорожні знаки типу “пішоходний перехід” тощо); трудове навчання (предметні малюнки, візерунки із геометричних фігур, схеми із розмітками, ілюстрації до казок, графічні позначення слів (“аплікація”); образотворче мистецтво (ілюстрації, таблиці із зображеннями людей та тварин, настінні плакати, листівки, фотографії).

У програмі освітнього компоненту “Математика” включення альтернативних засобів комунікації починається з підготовчого класу (символи геометричних фігур (квадрат, круг), два кольори, цифри від 1 до 5) і продовжується протягом всього періоду перебування таких дітей в закладі спеціальної освіти. У підготовчому класі діти повинні навчитися співставляти зображення з аналогічними, у 1-му – навчитися виконувати завдання за мовленнєвою інструкцією – якщо в них є розмовне мовлення, в іншому випадку – з використанням піктограм або інших форм альтернативної комунікації. У 2-му класі ці діти вивчають малюнки із зображенням кольору неба та місцем положення сонця на небі, математичні знаки (“+”, “-”, “=”), цифри (0, від 6 до 9), геометричні фігури (квадрат, круг, трикутник), такі міри маси, як кілограм, часу – година, підбирати та називати знаково-символічні засоби. У 3-му класі вони закінчують вивчення числового ряду в межах 10, вивчають міри вартості і знайомляться з монетами вартістю 1 грн., 2 грн., 5 грн., 10 грн., відрізняти монети 50 коп. і 10 коп., вивчають рисунки з зображенням неба та місця положення сонця і, таким чином, вивчають частини доби, зображення прямих та кривих ліній. У 4-му класі передбачено вивчення цифр у межах 20, позначення мір (довжини – сантиметр, часу – тиждень, маси – кілограм), організовується робота з додавання і віднімання в межах 10.

Таким чином можемо зазначити, що вивчення піктографічних знаків та символів дітьми з помірним ступенем порушення інтелекту програмами передбачено з підготовчого класу і триває впродовж усього періоду вивчення предмету.

При вивченні освітніх компонентів програмами передбачено вивчення таких знаків і символів, як: цифри, арифметичні знаки, предметні та сюжетні рисунки, фотографії, графічні позначення літер, складів, слів, словосполучень та речень.

Характеризуючи сформованість комунікації у дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступеня необхідно вказати на певні загальні закономірності: пізній початок голосової модуляції – приблизно у 2-2,5 років;

початок розвитку мовлення приблизно у віці 4-х – 6-и років; незначний словниковий запас – приблизно 300-400 слів; використання простих граматичних конструкцій; переважання під час мовлення іменників і дієслів; наявність порушень мовлення різного походження і різного ступеня; значний недорозвиток словесно-логічного мислення і відповідних комунікативних зв'язків тощо.

Під час організації роботи з немовленневими дітьми, які мають інтелектуальні порушення помірною та важкою ступеня, необхідно враховувати їхній низький актуальний рівень і досить обмежені потенційні можливості. Часто такі діти просто не знають, з чого розпочати і в якій послідовності використовувати свої обмежені комунікативні навички. Навіть у тих випадках, коли в них вже є вербальне мовлення. Тому використання альтернативних засобів комунікації, в даному випадку піктограм і знаково-символічних засобів, дозволяє показати відправну точку висловлювання і спрямувати його у відповідному напрямку, який включає в себе дотримання певної послідовності і в основі якого лежить внутрішня наочність. Піктограма виступає немов би елементом створення сюжету висловлювання.

Метою використання піктограм під час організації освітнього процесу з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірною та важкою ступеня ми вбачали: поповнення й активізація словникового запасу; розвиток зв'язного мовлення; розвиток психічних процесів, в першу чергу мислення і його похідних, моторики, зорово-рухової координації, емоційно-вольової та мотиваційної сфери; формування уявлення про оточуючий світ і соціальні стосунки в ньому.

Метод використання піктограм можна з успіхом застосовувати в будь-якій освітній діяльності дітей з порушеннями інтелекту помірною та важкою ступеня: розвиток санітарно-гігієнічних навичок; розвиток навичок самообслуговування; формування здорового способу життя (коригуючі гімнастики, ритмічні вправи, проведення фізкультурно-оздоровчих заходів тощо); проведення занять з освітніх компонентів; проведення занять з соціально-побутового орієнтування; проведення ігор різного спрямування: сюжетно-рольові, дидактичні, рухливі тощо.

Для стимулювання використання в процесі комунікації на початковому етапі роботи необхідно сформувати бажання у дітей з інтелектуальними порушеннями помірною та важкою ступеня знайомитись з піктограмами. Ці піктограми можуть містити символи різного характеру: геометричні фігури; символічні зображення предметів: силуети, контури, умовні позначення. При використанні піктограм змінюється характер діяльності дітей: вони отримують можливість не тільки чути своє або звернене до них мовлення, але й бачити його елементи. До свого сприйняття вони підключають операції аналізу і синтезу наочно представленого матеріалу.

Робота по реалізації завдань використання піктограм проводиться в кілька етапів: встановлення емоційного контакту. В основі лежить емоційний контакт, який поступово переростає в співпрацю; підвищення психічної активності; створення продуктивного педагогічного спілкування. Моделювання,

організація і управління безпосереднім навчанням, аналіз результатів; створення єдиної відповіді – вирішення поставлених проблем.

Організація роботи дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступеня проводиться в декілька етапів: візуалізація поняття через знайомство з піктограмами; пояснення сутності символів піктограми того чи іншого поняття, дії або образу; розкладання піктограми на поетапні складові; формування навички виконання поетапних дій з піктограмами; самостійне орієнтування в системі піктограм.

Нормування навантаження на дітей даної групи повинно враховувати їхні індивідуальні особливості. Умови виконання ними завдання підвищуються поступово. Якщо діти навчилися виконувати завдання, тоді їм пропонуються додаткові або більш ускладнені. З тими дітьми, які повільніше усвідомлюють поетапність роботи з піктограмами педагог працює спільно, завдання виконуються разом з метою активізації уваги і комунікативної діяльності. Під час організації роботи з піктограмами необхідно приділяти увагу оцінці їхньої діяльності з урахуванням їх актуальних і потенційних можливостей, постійно спрямовувати на розвиток успіху. Під час занять необхідно заохочувати навіть елементарну активність, спроби показувати свої думки, будь-які, навіть елементарні прояви самостійності та ініціативності.

Формування навичок використання альтернативних методів комунікації через піктограми починається з розвитку в дітей здатності до розуміння природних жестів (згода і заперечення – кивок і похитування головою, вказівний жест, жест-вітання, прощання тощо). На наступному етапі відбувається розвиток в них здатності розуміння наслідувальних жестів (“їсти”, “мити руки”, “одягатися” тощо). Після того, як діти засвоюють декілька жестів (починають їх розуміти та використовувати) необхідно організувати перехід до формування уміння впізнавати об’єкти найближчого оточення спочатку на фотографіях, потім – на картинках, а далі – на піктограмах. Коли діти звикають до графічних об’єктів та зрозуміють їх призначення відбувається їхнє знайомство з графічним зображенням вже знайомих жестів. Нові слова вводяться тоді, коли попередні засвоєні хоча б частково.

Всі запропоновані етапи можуть реалізовуватись під час роботи корекційного педагога, логопеда, вихователя та інших спеціалістів освітніх закладів, в яких навчаються діти з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступеня. Ефективність такої роботи залежить від дотримання певних правил. По-перше, нові слова мають бути простими та значущими для дитини; по-друге, вводити нові слова та відповідні невербальні еквіваленти потрібно лише у природних умовах (гра, прийом їжі, гігієнічні процедури тощо); по-третє, дорослі повинні часто повторювати нові слова та використовувати їх у різних ситуаціях; по-четверте, всі невербальні висловлювання дитини спеціаліст або інший дорослий має озвучувати (“ти хочеш пити”, “ти просиш яблуко” тощо); по-п’яте, необхідно постійно проводити регулярний моніторинг розвитку дитини.

Також в багатьох випадках, особливо на початкових етапах навчання, для кожної дитини комунікативні картки чи таблиці розробляються індивідуально. У

створенні для дитини наочних посібників безпосередню участь мають приймати батьки, якщо вони є. Так, доцільно виготовити саморобні книжечки з фотографіями дитини, її батьків, улюблених іграшок тощо. На кожній сторінці має бути розташовано не більше 2-3 фотографій. При перегляді книжечки разом з дитиною потрібно називати те, що зображено на фотографіях та просити дитину це показувати.

Під час організації роботи з дітьми з помірним та тяжким ступенем порушення інтелекту на заняттях необхідно з використанням піктограм або інших знаково-символічних засобів доцільно дотримуватись певного плану. Він має містити в собі такі основні напрямки роботи: потрібно виділити опорні слова, які необхідні для знайомства дітей з тією чи іншою подією, явищем або предметами, короткі вирази, необхідні для їхнього означення; до кожного з виділених опорних слів або виразів підібрати або нарисувати картинку, які зможуть згодом нагадати саме це слово (її ще можна назвати зорової асоціацією на слово). Така картинка не повинна бути нарисована занадто схематичною, і не має містити багато зайвих деталей. Вона має бути простою і не вимагає спеціальних художніх навичок. При цьому необхідно враховувати, що піктограма не може бути правильною або неправильною, головне, щоб згодом вона змогла нагадати слово або вираз, до якого вона була підготовлена; залежно від часу, необхідного для ознайомлення з нею, а також здібностей до візуалізації, можна запропонувати варіативність під час її вивчення: спробувати за даним рисунком або серією показати послідовність дій або описати предмет як можна детальніше; поетапно розкласти рисунки з адекватною характеристикою дії явища тощо; за рисунками показати предмет або діяльність; спробувати вербалізувати або використати жести для пояснення суті піктограми.

Галецька Юлія Вячеславівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
старша викладачка кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Постановка проблеми. На сьогодні одним із продуктивних напрямів роботи з розвитку мовленнєвої активності дитини визнано використання театралізованих ігор з творчим та інтелектуальним навантаженням. І це не випадково, адже саме театралізована гра є провідним видом мовленнєвої діяльності в дошкільному віці. Оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення і спілкування є одним із найважливіших надбань малюка. Немає необхідності доводити, що розвиток мовлення найтіснішим чином пов'язаний із розвитком свідомості, пізнанням навколишнього світу, розвитком особистості в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні проблеми мовленнєвого розвитку висвітлюються в працях багатьох науковців (А. Богуш [3], Н. Гавриш [4], О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Савченко, М. Вашуленко, Є. Соботович, О. Шахнарович та інші). Існує низка інноваційних підходів, методів, технологій, які тією чи іншою мірою стосуються мовленнєвого розвитку дитини: соціоігровий підхід Є. Шулешка; навчання грамоти за технологіями Є. Шулешка та М. Зайцева; творчий розвиток за методами Л. Фесюкової; комунікативний розвиток за технологією Т. Піроженко тощо.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва діяльність – це полікомпонентне утворення, в якому можна виділити чотири складові: сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнюючі бесіди, читання за ролями тощо); театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість). Дана діяльність складається з таких компонентів: сприймання літературних творів; мовленнєва творчість; словесна творчість [2].

Загально визнаною інновацією у сфері мовленнєвого розвитку дитини є методика А. Богуш [3] та Н. Гавриш [4]. Ця методика увібрала в себе та враховує усі новітні підходи та технології, пропонувані на «педагогічному ринку». За спостереженнями проблемною зоною у мовленнєвій роботі з дошкільниками з порушеннями мовлення вже певний час є ознайомлення дітей з художньою літературою: читання та розповідання творів, переказ, декламування, творче розповідання, робота з дитячою ілюстрацією тощо. Важливо усвідомити, що мовленнєва робота, і в тому числі художньо-мовленнєва діяльність з дітьми є компонентом багатьох видів педагогічної роботи: пізнавальний розвиток, навчання грамоти, художньо-естетичний розвиток, патріотичне виховання, становлення провідної діяльності та інше.

Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях Л. Артемової [1], присвячених вивченню ігрової, мовленнєвої діяльності та становленню емоційної сфери дошкільників. Театралізована діяльність – один з компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, засіб розвитку гарного, образного, літературного мовлення, що, на думку А. Богуш [2], О. Амацьєвої [1], дає дитині змогу виразити свої емоції, ставлення до літературного образу, увійти в роль казкового персонажа, самостійно побудувати зв'язне висловлювання; засіб сприяння глибшому засвоєнню художніх образів, усвідомленню змісту, ідеї художнього твору через сприймання його засобами театру.

Виховні можливості театралізованої діяльності величезні: її тематика не обмежена і може задовольнити інтереси і бажання дитини. Театрально-мовленнєва діяльність акцентує увагу на мовленнєвому розвитку дошкільників, адже кожен із складників цієї діяльності: сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра, як гра для себе та інсценування, як

підготовлений виступ дітей для глядачів, – виконує свої завдання. Під час роботи над виразністю слів персонажів, підкреслює Р. Жуковська [5], активізується словник дитини, вдосконалюється звукова культура мовлення, інтонація. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературною мовою. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова. Акцентування на мовленнєвих завданнях дає мені можливість підсилити вплив театралізованої діяльності на опанування дітьми рідної мови, оволодіння різними формами й типами зв'язного мовлення.

Театралізація відіграє особливу роль у житті дитини. А. Кошелєва [7], Л. Стрелкова [8] вважають, що через театралізовану діяльність діти ознайомлюються з навколишнім світом, навчаються правильної звуковимови, виконують різні ігрові завдання, що сприяють інтелектуальному розвитку. Дитина співчуває героям, розділяє їх почуття, живе разом з ними у світі казки.

Театралізована діяльність є перспективним напрямом, одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей. Саме тому питання розвитку мовленнєвих здібностей дітей засобами театралізованої діяльності стало надзвичайно актуальним, тому що:

- діти отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, фразеологізмами, вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів);

- мовлення стає зрозумілішим, виразним, граматично оформленим. У процесі підготовки та показу вистави в дітей розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних та невербальних засобів виразності (адже під час відтворення художньо-мовленнєвих сюжетів діти засвоюють норму мовлення у її найвищому прояві).

Театралізація – це в першу чергу імпровізація, пошвавлення предметів і звуків. Так як вона тісно взаємопов'язана з іншими видами діяльності – співом, рухом під музику, слуханням, необхідність систематизувати її в єдиному педагогічному процесі очевидна. Одним з етапів розвитку мовлення в театралізованій діяльності є робота над виразністю мови. Виразність мовлення розвивається протягом усього дошкільного віку: від мимовільної емоційної у малюків – до інтонаційної мовленнєвої у дітей середньої групи і до мовної виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Для розвитку виразної сторони мовлення необхідне створення таких умов, у яких кожна дитина могла б виявити свої емоції, почуття, бажання і погляди, причому не тільки в звичайній розмові, але і публічно, не соромлячись присутності сторонніх слухачів. Крім того, при навчанні дітей засобам мовної виразності необхідно використовувати знайомі і улюблені казки, які концентрують у собі всю сукупність виразних засобів української мови. Саме розігрування казок дозволяє навчити дітей користуватися різноманітними виразними засобами у їх поєднанні (мова, наспів, міміка, пантоміміка, рухи).

У старшому віці значно розширюється зміст театральної діяльності за рахунок самостійного вибору дітей, старші дошкільники залучаються до режисерської роботи, у них розвиваються навички безконфліктного спілкування.

Театралізована діяльність дозволяє дитині вирішувати багато проблемних ситуацій опосередковано, від імені казкового героя. Це допомагає подолати нерішучість, сором'язливість, страх.

Театралізована діяльність допомагає розвивати: пам'ять, ініціативність, самостійність, мову, дикцію, допомагає вирішити багато актуальних проблем спеціальної педагогіки, логопсихології, пов'язаних з:

- художнім навчанням та вихованням дитини;
- формуванням естетичного смаку;
- моральним вихованням;
- розвитком комунікативних якостей особистості;
- вихованням волі, розвитком пам'яті, уяви, ініціативності, фантазії, мови;
- створенням позитивних емоцій, настрою.

Театралізовану діяльність можна використовувати в освітньому процесі як окрему форму роботи з дітьми чи як елемент заняття, розваги, свята тощо [6].

Таким чином, театралізована діяльність дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є могутнім засобом мовленнєвого розвитку. Вона пов'язана із сприйманням і відтворенням засобами театрального мистецтва образів, які створюються після знайомства з літературними творами. Поєднання літературної та театралізованої діяльності спонукає дітей до виконання творчих завдань, стимулює до імпровізації, сприяє розвитку сюжетоскладання й розвиває зв'язне мовлення дошкільників.

Висновки. Театралізована діяльність є перспективним напрямом, одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей. Організація театралізованої діяльності передбачає формування у дітей певних уявлень про театр, театральну термінологію, тобто пізнавальний напрям спеціального навчання; створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дітей до імпровізації, використання набутих знань у грі, тобто ігровий напрям та сценічний, у процесі якого відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності.

Література

1. Аматыєва О.П. Театрально-ігрова діяльність як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. К., 1994. 146 с.
2. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. К., 2006. 304 с.
3. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. К., 2004. 376 с.
4. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. Донецьк, 2005. 128 с.
5. Жуковська Р.Й. Читання книг в дитячому садку. К., 1992. 104 с.
6. Класифікація видів театралізованої діяльності. *Дитячий садок*. 2003. № 47.
7. Кошелева А.Д. Емоційний розвиток дошкільнят. К., 2003. 176 с.
8. Стрелкова Л.П. Роль гри-драматизації в розвитку емоцій у дошкільників

[Електронний ресурс]. 2010. Режим доступу: <http://www.slovopedia.com/>

Гладуш Віктор Антонович

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м.Житомир, Україна,

професор кафедри спеціальної педагогіки
Католицький університет в Ружомберку, Словаччина

Ковачова Барбора

докторка філософії, доцентка,
завідувачка кафедри спеціальної педагогіки
Католицький університет в Ружомберку, Словаччина

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ДИСПРАКСІЄЮ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ: ВІД ВИЯВЛЕННЯ ТРУДНОЩІВ ДО УСПІШНОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Метою тезів є презентація науково-дослідного проекту кафедри спеціальної педагогіки Католицького університету в Ружомберку (Словацька республіка) № 007KU-4/2024 «Командний підхід до навчання дітей з диспраксією дошкільного віку: від виявлення труднощів до успішної інклюзії»

Інклюзивна освіта сьогодні розглядається як феномен, оскільки це явище, яке, насправді реалізується в повному обсязі досить екстраординарно або не реалізується взагалі. Тому, можна однозначно говорити про інклюзію як про тенденцію, що несе інновації, яка спостерігається у вигляді виняткового і поки що неординарного процесу в освіті. Водночас інклюзію можна розглядати як певну інновацію в напрямку підвищення якості освітнього процесу в школах. Впровадження інклюзивної освіти не є простим або короткостроковим завданням для школи та її учасників, як це предбачалося напочатку ХХІ століття. Сьогодні існує очевидна потреба в поглибленому фокусуванні зусиль на вирішенні питань інклюзивної освіти на користь підкреслюю всіх учасників освітнього процесу. Це пов'язано з налаштуванням та просуванням ідеї сприйняття гетерогенності школи та її культури в даній країні, регіоні тощо. На сьогодні, актуальною є не лише добре розроблена теоретична база інклюзивного навчання, а й її ширші мультидисциплінарні зв'язки з законодавчою базою та праксеологічною прив'язкою до школи чи класу.

Важливо зазначити, що специфіка супроводу інклюзивного навчання впливає не лише на результати навчання дітей особливими освітніми потребами, а й на освітні можливості "звичайних" дітей. Дійсно, будь-хто на місці учня інклюзивного класу може опинитися в ситуації під час навчання, коли йому знадобиться – хоча, можливо, тимчасово – освітня підтримка. Для дітей з особливими освітніми потребами навчання в загальноосвітній школі – це

можливість сформувати соціальні зв'язки в природній групі і водночас покращити якість свого життя.

Викладачами кафедри спеціальної педагогіки в ході реалізації проекту поставлено амбіційне завдання – допомогти категорії дітей з ООП, які мають симптоми диспраксії. Диспраксія (розвиток координаційних порушень, або синдром «незграбності») – це неврологічний розлад, який поширюється на здатність контролювати рухи тіла. Діти відчувають труднощі у виконанні точних і складних рухів, координації рук і ніг, рівновазі та орієнтації в просторі.

Диспраксія – вид затримки розвитку, за якого в дитини є проблеми з координацією та виконанням складних дій. В ранньому віці диспраксію виявити неможливо. У міру розвитку дитини з'являються такі симптоми:

- незграбність;
- неакуратність під час їжі: їжа падає зі столового приладу, напої проливаються під час пиття;
- неправильна постава;
- падіння на рівному місці;
- проблеми з моторикою;
- часті спотикання під час ходьби;
- підвищена стомлюваність через те, що доводиться докладати багато зусиль для виконання повсякденних дій;
- проблеми з активними іграми: дитина не може зловити і кинути м'яч, покататися на велосипеді, їй важко стрибати і бігати;
- слабка пам'ять: дитина забуває за день вивчений матеріал [1].

Усі диспраксічні прояви в дітей об'єднуються в 4 групи:

1. проблеми з виконанням рухів і утриманням рівноваги;
2. складнощі з рухливими іграми;
3. мовленнєві порушення;
4. графічні труднощі.

Диспраксію виявляють під час нейропсихологічного та логопедичного обстеження дитини, методами медичної діагностики.

Виявляється приблизно в кожній 12-ї дитини віком 5-7 років (за іншими даними, у 2-20% дітей) [2]. Серед хлопчиків цей стан реєструється в 4 рази частіше, ніж серед дівчаток [3]. Диспраксія негативно впливає на повсякденну активність дитини, самообслуговування, шкільну успішність, поведінку, комунікативну сферу, тому потребує своєчасної цілеспрямованої корекції.

Причини виникнення диспраксії. Найчастіше диспраксія розвивається у віддаленому періоді після перенесеного мінімального перинатального ушкодження ЦНС. В її основі лежать функціональні розлади вищих коркових функцій, що забезпечують формування праксису. У дітей із диспраксією відсутні паралічі, парези, м'язові дистонії, різні захворювання, що можуть спричинити рухову дисфункцію. Причинами подальших локомоторних розладів у дитячому віці слугують:

- патології вагітності (захворювання майбутньої матері, токсикози);

- аномальний перебіг пологів (затяжні пологи, тривалий безводний період, екстрений кесарів розтин);
- патологія новонародженого (нерізка асфіксія, недоношеність, переношеність, затяжна неонатальна жовтяниця);
- несприятливі соціально-педагогічні умови (сенсорна депривація, гіпоопіка).

Також нині не виключається генетична природа диспраксії, коли моторна незграбність і незграбність є сімейною рисою. У частини дітей не вдається простежити ймовірний етіофактор.

Прояви диспраксії можуть відрізнятися в дітей залежно від індивідуальних особливостей. Пацієнти з таким діагнозом нерідко відчувають соціальні труднощі, оскільки інші діти не бажають з ними дружити через їхню незграбність.

Виходячи з професійних компетентностей освітян та можливостей діяльності медичних працівників, зазначеним проектом передбачаються наступні кроки роботи у вигляді стратегій та їх виконання за допомогою індивідуальних завдань, які рівномірно розподілені на трирічний період з 2024 по 2026 рік.

Першим кроком будуть **ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ**. Цей напрямок в рамках представленого проекту включає в себе:

- Проведення депістажного обстеження дітей, які мають проблеми з організацією та плануванням руху в дитячих садках (державних, релігійних та приватних).

- Створити Реєстраційний лист (облікова картка) для використання вихователями дитячих садків.

- Створити супровідний методичний посібник до сучасних теоретичних основ командної підтримки, зосередивши увагу на потребах дитини з діагнозом або підозрою на диспраксію.

- Узагальнити теоретичні основ диспраксії (від характеристик, через причини та прояви) з методичними рекомендаціями щодо роботи з дитиною в умовах звичайного дитячого садка.

- Запропонувати модель конкретних занять та видів діяльності для дитини з диспраксією, придатних для використання в умовах дитячого садка (також в якості профілактичного матеріалу).

Другим кроком будуть **ПРОФІЛАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ**, зокрема, сенсомоторно орієнтована ерготерапія. Цей компонент в рамках представленого проекту включає в себе:

- Оцінити результати розподілу відібраної групи дітей з порушеннями координації рухів у дитячих садках (державних, релігійних та приватних) на території Словацької Республіки.

- Валідація Реєстраційного листа для виявлення проявів диспраксії у дітей дошкільного віку.

- Впровадити та оцінити Крок 1 – валідації Моделі специфічних занять та видів діяльності для дітей з диспраксією.

- Розробити комплекс вправ та занять для дитини з диспраксією (зокрема, це буде набір вправ та занять профілактичного характеру для вихователів дитячих садків, які працюють з дітьми дошкільного віку).

- Презентувати допоміжні засоби та матеріали для вихователів дитячих садків в режимі онлайн/вебінару на основі наявних проміжних результатів.

Третім кроком будуть СТРАТЕГІЇ ВТРУЧАННЯ, які є інтервенційними за своєю природою. Цей компонент має допомогти зрозуміти дитину та її потреби. Водночас, це реалізація конкретних заходів та занять, які виходять за рамки профілактичних заходів. Згруповані заходи, які побудовані на мультисенсорних стимулах, оскільки дитина з диспраксією не може впоратися зі звичними заходами профілактичного характеру.

- Впровадити та оцінити Крок 2 валідації Моделі специфічної зайнятості та діяльності для дітей з диспраксією.

- Розробити програму видів діяльності та занять для дитини з диспраксією (зокрема, набір інтервенційних видів діяльності та занять для консультантів).

- Створити Глосарій професійних термінів для вчителів та консультантів, пов'язаних з дитиною з диспраксією та варіантами допомоги.

- Представити зміст програми мультисенсорної ерготерапії, орієнтованої на підтримку дитини з диспраксією.

Проект передбачає не лише командну підтримку фахівців, спрямовану на дитину з диспраксією, а й створення матеріалів та засобів для професійних працівників, які є частиною освітнього процесу та беруть участь у співпраці з учителем у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна команда – це команда професіоналів, які, з одного боку, працюють безпосередньо з дітьми з особливими потребами, а з іншого – тісно консультуються з учителями та батьками. Команда професіоналів повинна складатися зі шкільного психолога, спеціального педагога, асистента вчителя, терапевтичного педагога, соціального педагога. Вони є рівноправними працівниками і частиною інклюзивного процесу в шкільному середовищі. Порівняно з педагогічними працівниками, вони не перебувають на "передовій" всього процесу, але їхня думка і ставлення до інклюзії та учнів з інвалідністю, збоїв, загроз є важливими, оскільки це також може мати позитивний або негативний вплив на успіх всього інклюзивного процесу.

Дослідницький проект затверджений Міністерством освіти, досліджень, розвитку та молоді Словацької республіки. Уже надійшов фінансовий грант в сумі 6476 євро. Офіційна міжнародна співпраця передбачена проектом – Карлів університет у Празі (Чехія) та Університет Саффола (Велика Британія), але команда кафедри спеціальної педагогіки КУ в Ружомберку запрошує до співпраці науково-педагогічних працівників ЗВО України. Це дасть можливість поглиблення міжнародного співробітництва та залучення до спільних наукових проектів у перспективі.

Література

1. Що таке диспраксія <https://vivereclinic.com/cho-takoe-disleksija-i-dispraksija.html>
2. SACOLA, 2019. Developmental Coordination Disorder (DCD): An overview of the condition and research evidence. Motriz: rev. educ. fis. 25 (2) 2019 <https://www.scielo.br/j/motriz/a/ZBc7trmmqWVmzGs6FjhSBHM/>

3. CERMAK, COHN, HENDERSON, 2013. Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms. doi: 10.5014/ajot.57.5.550
<https://research.aota.org/ajot/article-abstract/57/5/550/8619/Fine-Motor-Activities-in-Head-Start-and?redirectedFrom=fulltext>

Головізіна Тетяна Валентинівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»,
Вища Школа Внутрішньої Безпеки,
м. Лодзь, Польща

Наукова керівниця:

Дідора М.І., кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології
Житомирський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП»
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЯ СПРИЙНЯТТЯ ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН

Сучасні реалії свідчать про наявність широкого спектру сімейних проблем: дисгармонійні взаємини відносини подружніх пар на різних етапах подружнього життя; психологічна не усвідомлюваність і не підготовленість до шлюбу, до сімейних стосунків, появи дітей і т. і. Це не дає змоги мати повноцінну родину. Вищезазначені проблеми є актуальними, у першу чергу, для стосунків молодого подружжя, так як криза первинної шлюбної адаптації відображає недостатній рівень психологічної підготовленості молодої пари до сімейного життя.

Сімейна психологія належить до галузі психологічної науки, де предметом вивчення є закономірності функціонування сім'ї та прояви й механізми шлюбно-сімейних відносин, бо сімейні психологи досліджують широку гамму шлюбних процесів: підкорення й незалежність, настанови й переконання, рольову взаємодію й інтимне спілкування, кохання й ненависть, дитячо-батьківські відносини та життєвий цикл сім'ї, а також приналежність людини надіндивідуального сімейного цілого – суб'єктивний час, особистісна життєдіяльність, національна культура та традиції. Отже, сімейна психологія вивчає те, як люди об'єднуються в шлюбні пари та яким чином створюють сім'ю, а також як організовують своє сумісне проживання.

Інтегрований курс психології сім'ї з'явився лише віднедавна, бо радянських часів існувала прихована зневага до даної галузі науки. Орієнтується психологічне пізнання на знання фундаментальної науки щодо особистості, діяльності, групової поведінки, закономірностей психічного розвитку тощо. Вирішення проблем гармонізації сімейного виховання, профілактики нервово психічних захворювань та інших привернуло увагу науковців до психології родини, яка на сьогодні зазнає інтенсивного розвитку у вигляді сімейного консультування щодо проблем подружнього життя і корекції дитячо-батьківських відносин. Тому, окреслені тенденції та безліч теоретичних припущень, що породили спектр концептуальних

моделей шлюбу і родини, свідчать про актуальність обраної теми.

Проаналізуємо психологічне сприйняття шлюбно сімейних відносин:

1) *як примус*. Передбачають, що один з майбутнього подружжя завойовує іншого на психологічному рівні, який має скрутні життєві обставини або почуття жалості й погоджується на компроміс. Про такі стосунки складно говорити, що вони ґрунтуються на взаємному коханні, бо і у передшлюбному періоді з боку «завойовника», як правило, переважають амбітність, бажання володіти об'єктом поклоніння, азарт, а після одруження сторона примушення стає простою власністю. Психологічні основи існування такої сім'ї є деформованими, а через це компроміси родинного життя практично неможливі;

2) *як ритуальне виконання соціально-нормативних настанов*. Мають місце тоді, коли люди досягають певного віку та приходять до висновку потрібно створювати родину, бо всі навколо одружені. Як правило, це шлюб без кохання і без розрахунку, а лише заради дотримання певних суспільних стереотипів. В сім'ях такого типу створити передумови для тривалого сімейного життя не має можливості, оскільки здебільшого ці взаємини складаються випадково, через що і випадково розпадаються;

3) *як засіб залишання батьківської родини*. Трапляється серед молоді, коли молоді люди не можуть позбавитись батьківської опіки. В шлюбі їх взаємини складатись по-різному – від можливої взаємної адаптації на основі кохання, дітонародження і укладання власного сімейного побуту до негативного розгортання взаємин двох інфантильних особистостей (має більшу ймовірність прогнозу), які не спроможні налаштуватись на взаємні компроміси та співробітництво.

4) *як відносини, що освячені коханням*. Вважаються найбільш сприятливими для вдалого шлюбного життя. В шлюбі за коханням обмеження, які приймає на себе подружжя, є суто добровільними: чоловіку та дружині приємно проводити вільний час разом, подобається робити щось хороше один для одного, для решти членів сім'ї.

Отже, маємо зазначити, що впродовж дошлюбного і шлюбного періодів відбувається як накопичення досвіду родинної взаємодії, так і формування шлюбних настанов й накопичується досвід спілкування з протилежною статтю. Важливими завданнями є також досягнення базової психологічної незалежності від батьківської родини, а от після весілля розгортається «притирання» характерів шлюбних партнерів й узгодження особистісних якостей та неминуче коригування відносин, які склалися між молодими людьми ще до одруження.

Література

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: курс лекцій. К.: МАУП, 2001. 96 с.
2. Кісарчук З. Г., Єрмусевич О. І. Психологічна допомога сім'ї: навч. посіб. К.: Главник, 2006. 127 с.
3. Психологія сім'ї: навчальний посібник / За заг. ред.: В. М. Поліщука. Суми: Університетська книга, 2008. 238 с.

Горчинський Руслан Анатолійович

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
за спеціальністю 231 «Соціальна робота»,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ОБІЗНАНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ З ПИТАНЬ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА СТОСОВНО ДІТЕЙ

Одним із фундаментальних прав дитини, гарантованих українським та міжнародним законодавством, є право на захист від будь-яких форм та проявів насильства. Зокрема, у статті 10 Закону України «Про охорону дитинства» зазначено, що «держава здійснює захист дитини від усіх форм домашнього насильства та інших проявів жорстокого поводження з дитиною, експлуатації, включаючи сексуальне насильство, у тому числі з боку батьків або осіб, які їх замінюють» [8, ст. 10.]. Низкою профільних законодавчих актів [4, 5, 7,] визначається перелік суб'єктів, що здійснюють заходи за напрямом запобігання і протидії домашньому насильству, одними з яких є організації надавачів соціальних послуг різних форм власності.

Фахівці соціальної сфери (наряду із спеціалістами закладів освіти) відіграють ключову роль у заходах ідентифікації та виявлення випадків насильства стосовно дітей, у тому числі ймовірного. Здійснюючи соціально-педагогічну роботу, проводячи профілактичну діяльність у дитячих та підліткових колективах, соціальні працівники та педагоги мають спроможність спостерігати за поведінкою дитини в типових для неї ситуаціях. Окрім цього, у фахівців існує можливість встановлення первинної комунікації з дитиною задля отримання інформації від першоджерела. І в разі наявності обґрунтованої підозри щодо вчинення домашнього насильства співробітники мають дієві алгоритми оперативного реагування для надання необхідної допомоги та захисту. Проте для виконання даної функції кожен спеціаліст та спеціалістка повинні мати відповідні фахові компетенції, які в першу чергу стосуються саме процесу ідентифікації конкретної дитини як (ймовірно) постраждалої.

Поняття «ідентифікація» може бути тлумачено як процес визначення або підтвердження особи, об'єкта або системи, зазвичай шляхом перевірки або зіставлення характеристик, які відокремлюють їх від інших [2]. Відповідно, ідентифікація дитини як постраждалої від домашнього насильства – це процес зіставлення особистого стану конкретної дитини (у тому числі зовнішніх та поведінкових ознак) із індикаторами ймовірного вчинення домашнього насильства – переліком визнаних ознак, що з високою долею ймовірності говорять саме про наявність випадків насильства стосовно дитини. Процес ідентифікації в жодному разі не є встановленням стовідсоткового факту вчинення насильства (це – виключна компетенція правоохоронних органів). Процес ідентифікації – це підстава для включення визначених законодавством механізмів для захисту та допомоги конкретній дитині, а також для недопущення будь-яких насильницьких

дій стосовно неї. То ж практично процес ідентифікації – це співставлення кейсу певної дитини із професійно визначеними індикаторами домашнього насильства.

Індикатори ймовірного вчинення домашнього насильства визначені у низці нормативних документів, а також у схвалених методичних та навчальних посібниках [1, с. 319-335]. Одним із ключових індикаторів є власне дефініція постраждалої від домашнього насильства дитини як особи, яка не досягла 18 років та зазнала домашнього насильства у будь-якій формі або стала свідком (очевидцем) такого насильства [5, ст. 1]. Відповідно, якщо дитина розповідає фахівцю соціальної сфери про ситуацію, у якій вона стала очевидцем домашнього насильства або володіє інформацією про нього – така дитина однозначно має бути ідентифікована як ймовірно постраждала особа, а фахівець зобов'язаний невідкладно повідомити відповідні структури згідно з затвердженим алгоритмом дій.

Вагомий перелік індикаторів щодо ймовірного вчинення домашнього насильства стосовно дитини зазначений у Акті проведення оцінки рівня безпеки дитини (ОРБД) [4]. Хоч цей документ в першу чергу є практичним інструментом роботи спеціалістів Служб у справах дітей, а його мета – визначення ризиків та загроз для життя та здоров'я дитини, проте використання показників, закладених у Акті ОРБД, допоможуть фахівцю соціальної сфери також скласти цілісну картину щодо можливого вчинення домашнього насильства або інших видів жорсткого поводження з дитиною. Індикатори зовнішнього вигляду дитини – синці, у тому числі на захищених ділянках тіла, різного кольору та різної форми, опіки невеликого діаметру з високою ймовірністю свідчать про насильницьких характер їхньої появи. Поведінкові реакції, як от судомна реакція тіла на підняту руку, також свідчать про високу вірогідність вчинення насильницьких дій стосовно дитини. То ж дана інформація має стати основою для невідкладних дій фахівця соціальної сфери.

Окрім наведених прикладів, перелік індикаторів ймовірного вчинення домашнього насильства наведений у Наказі МОН № 1047 від 02.10.2018 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо виявлення, реагування на випадки домашнього насильства і взаємодії педагогічних працівників із іншими органами та службами» [6], а також у фаховому посібнику «Індикатори фізичного, сексуального, психологічного насильства щодо дитини, а також нехтування потребами дитини – інформація для спеціалістів» [3].

Отже, на сьогоднішній день у фаховій спільноті соціальних працівників створена методична основа щодо професійної оперативної ідентифікації дитини як ймовірно постраждалої від домашнього насильства. І саме підвищення рівня обізнаності всіх працівників і працівниць надавачів соціальних послуг та установ, закладів та організацій соціальної роботи щодо наявних індикаторів, а також щодо алгоритмів оперативного реагування у ситуації виявлення ймовірно постраждалої дитини є запорукою і своєчасної допомоги конкретній дитині, і реалізації заходів за напрямом запобігання і протидії домашньому насильству стосовно дітей.

Література

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. Денисюк та ін. ; ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/>.
2. Ідентифікація це | Український психологічний ХАБ | ПСИХОЛОГ. ПСИХОЛОГ. URL: <https://www.psykholoh.com/post/ідентифікація-це> (дата звернення: 24.03.2024).
3. Індикатори фізичного, сексуального, психологічного насильства щодо дитини, а також нехтування потребами дитини - інформація для спеціалістів. UNICEF. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/4191/file/Indicators.pdf> (дата звернення: 24.03.2024).
4. Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах : Постанова Каб. Міністрів України від 01.06.2020 р. № 585 : станом на 4 серп. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2020-п#Text> (дата звернення: 24.03.2024).
5. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07.12.2017 р. № 2229-VIII : станом на 31 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> (дата звернення: 24.03.2024).
6. Про затвердження методичних рекомендацій щодо виявлення, реагування на випадки домашнього насильства і взаємодії педагогічних працівників із іншими органами та службами : Наказ від 02.10.2018 р. № 1047. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-viyavlennya-reaguvannya-na-vipadki-domashnogo-nasilstva-i-vzayemodiyi-pedagogichnih-pracivnikiv-iz-inshimi-organami-ta-sluzhbami> (дата звернення: 24.03.2024).
7. Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі : Постанова Каб. Міністрів України від 22.08.2018 р. № 658 : станом на 22 лют. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/658-2018-п#Text> (дата звернення: 24.03.2024).
8. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III : станом на 5 жовт. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 24.03.2024).

Гріщенко Катерина Володимирівна
здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

МНЕМОТЕХНІКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В сучасному освітньому контексті велика увага науковців і практиків зосереджена на проблемі розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку, зокрема у тих, у кого спостерігаються порушення мовлення. Вміння ефективно висловлювати свої думки, розуміти інших та сприймати інформацію через мовлення є ключовим аспектом успішного соціального, емоційного та академічного розвитку дитини. Однак багато дітей зіштовхуються з різноманітними порушеннями мовлення, які ускладнюють їхню можливість формувати та виражати свої думки.

Один із найефективніших інструментів у сучасній логопедичній практиці для корекції розладів мовлення – мнемотехніка. Це поняття визначається як спектр методологічних підходів та прийомів, спрямованих на покращення пам'яті за допомогою асоціацій, образів, ритмів, аббревіатур та інших засобів, що сприяють запам'ятовуванню інформації. Застосування мнемотехніки у роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення виявляється ефективним інструментом для корекції та розвитку звуковимови.

Проблему використання мнемотехніки для покращення зв'язного мовлення дітей дошкільного віку досліджували багато українських та зарубіжних вчених, серед яких варто виділити роботи Ю. Бекетової, Н. Буданцевої, І. Пухальської, З. Свірської, І. Поташко, Л. Кашуби, С. Зокирової, Е. Рамлоу, А. Селфа тощо. Усі вчені акцентують увагу на необхідності інтеграції мнемотехніки у навчальний процес для дітей з особливими освітніми потребами. Вони розглядають мнемотехніку як ефективний засіб для тренування пам'яті та мовлення, що допомагає дітям зберігати та відтворювати інформацію.

Мета даної роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та дослідженні ефективності використання мнемотехніки для розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з порушенням мовлення. Аналіз сучасних досліджень переконливо свідчить на користь того, що мнемотехнічні методи ефективно сприяють корекції вимови. Дитячий мозок характеризується тенденцією до швидкого розвитку правої півкулі, що відповідає за творчість і уяву, в порівнянні з лівою, яка контролює аналітичне і логічне мислення. Тому використання яскравих образів у мнемотехніці є ключовим фактором для успішного запам'ятовування слів та розвитку мовлення. Візуальна пам'ять допомагає дітям швидше освоювати правильну вимову, автоматизувати звуки та вдосконалювати мовлення.

Унікальність мнемотехніки проявляється у тому, що при уявному поєднанні декількох зорових образів мозок фіксує цей взаємозв'язок. Коли дитина згадує один з образів, мозок автоматично відтворює всі пов'язані з ним образи, що були засвоєні раніше. Мнемотехніка ефективно використовується на різних стадіях коригування звуковимови. Зокрема, виправлення фонетико-фонематичних порушень може бути здійснено за допомогою опорних рухів, які асоціюються зі звуками, словами чи складами, полегшуючи їх запам'ятовування та відтворення. На лексичному рівні, базові візуальні схеми допомагають дітям запам'ятовувати та відтворювати мовний матеріал з певною структурою та логікою. Граматичні

помилки можна коригувати за допомогою мнемотаблиць, які сприяють систематизації та класифікації мовного матеріалу. Для виправлення синтаксичних помилок використовуються опорні формули, які допомагають дітям освоїти певні мовні закономірності, правила та моделі.

Однак, необхідно підкреслити ключові аспекти застосування мнемотехніки в корекційній роботі з дітьми, які мають труднощі з розвитком зв'язного мовлення. Основні особливості цього підходу включають:

- діти з порушеною звуковимовою вимагають більше часу, багаторазових повторень, підтримки у вигляді підказок, підкріплення, ілюстративних матеріалів, схематичних зображень тощо для ефективного запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу;
- діти з порушеннями мовлення схильні до частішого забування, плутанини, неправильного інтерпретування, спотворення, узагальнення чи конкретизації, абстракції та створення аналогій інформації;
- діти з вадами або недорозвитком мовлення потребують більшої мотивації, зацікавленості, емоційного включення, змістовності, особистісної значущості та соціальної важливості навчального матеріалу для подолання мовних бар'єрів.

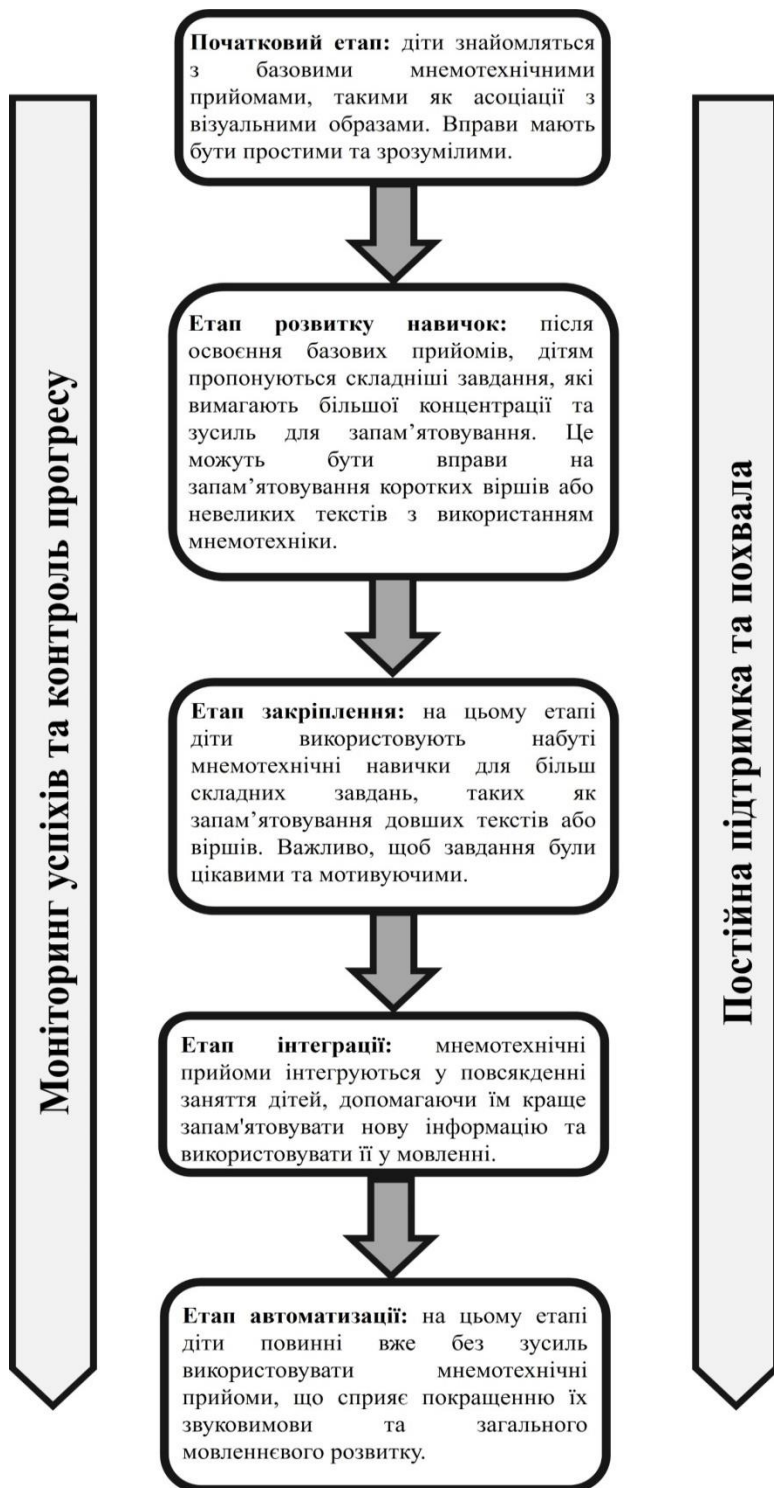


Рис. 1. Алгоритм впровадження мнемотехніки в роботу по корекції зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення

складної інформації, такої як вірші або короткі тексти, що сприяє розвитку пам'яті та уваги.

Основою метою етапу закріплення є автоматизація використання мнемотехнічних прийомів та їх застосування у більш складних завданнях. На

Варто також зазначити, що впровадження мнемотехніки у корекційну роботу по виправленню звуковимови має дотримуватись принципу поступового навантаження, тобто поступово збільшувати складність завдань та звуків, що дозволяє дитині поступово адаптуватися та вдосконалювати свої навички, уникнувши перевантаження та стресу. Основні етапи цього принципу представлені на рис. 1. Зупинимось анотаційно на кожному з цих етапів. Перший етап – початковий. На цьому етапі метою педагогів є знайомство дітей з основними принципами мнемотехніки та розвиток інтересу до неї. Діти вчаться асоціювати прості образи з певними поняттями або словами. Вправи мають бути легкими та веселими, щоб заохотити дітей до подальшого навчання. Так, наприклад, доцільне використання простих асоціацій, зокрема, зв'язок між кольором і предметом (червоне яблуко). Далі йде етап розвитку навичок. На цій стадії основною метою є поглиблення розуміння мнемотехніки та розвиток здатності самостійно використовувати її прийоми.

Діти починають використовувати мнемотехніку для запам'ятовування більш

цьому етапі діти вже вміють використовувати мнемотехніку для запам'ятовування та відтворення інформації, що вимагає більшої концентрації та зусиль.

Далі йде інтеграції, який полягає в застосуванні навичок мнемотехніки у повсякденному житті та навчанні. Діти вчаться інтегрувати мнемотехніку у свої щоденні активності, що допомагає їм краще організувати та запам'ятовувати різноманітну інформацію.

Нарешті, завершальним є етап автоматизації, тобто ефективне використання мнемотехніки для підтримки мовленнєвого розвитку. На цьому етапі діти можуть автоматично використовувати мнемотехніку для різних мовленнєвих завдань, що сприяє їх загальному мовленнєвому розвитку.

Необхідно підкреслити, що протягом всього процесу впровадження засобів мнемотехніки у корекційну роботу по розвитку зв'язного мовлення важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та її темп навчання. Деякі діти можуть потребувати більшої кількості часу для оволодіння певними навичками, тому важливо адаптувати темп та складність завдань відповідно до їхніх можливостей. На кожному етапі дуже важливим є постійна підтримка та заохочення дітей. Позитивне підкріплення та похвала за досягнуті успіхи стимулюють мотивацію та підвищують самооцінку дитини. Окрім цього, доцільно систематично оцінювати прогрес дитини та відповідати на її потреби та досягнення. Моніторинг успіхів та контроль прогресу дають можливість вчасно внести корективи в корекційний процес та адаптувати його до потреб конкретної дитини.

Загалом, використання мнемотехніки в дошкільному віці є ефективним засобом для розвитку мовлення. Цей метод сприяє покращенню пам'яті, уваги, логічного мислення та здатності до зв'язного мовлення. Мнемотехніка допомагає дітям краще запам'ятовувати слова та фрази, структурувати свої думки та висловлювання, а також підвищує мотивацію до навчання через ігрові та веселі справи. Вона також сприяє індивідуалізації навчального процесу, враховуючи особливості кожної дитини. Застосування мнемотехніки в корекційній роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, може значно покращити їх звуковимову та загальні мовленнєві навички, що є важливим для їх подальшого навчання та соціальної адаптації.

Література

1. Пухальська І.В. Особливості використання мнемотехніки при роботі з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Тези XXXIII International Scientific and Practical Conference "Modern Scientific Technologies and Solutions of Scientists to Create the Latest Ideas"*, Londn, Great Britain, 2023. PP. 235-238.
2. Пашкова Н., Бутенко В. Використання засобів мнемотехніки для формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових статей студентів, магістрантів та молодих науковців «Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи»*, 2023. С. 264-269.
3. Дюсембіна А.С. Мнемотехнічні прийоми як засіб корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць «Формування життєвої*

компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти», Харків, 2023. С. 369-372.

4. Поташко І.А. Використання мнемотаблиць в розвитку первинних природно-наукових уявлень у дошкільнят. *Дошкільна педагогіка*, 2006. Т. 7. С. 18-22.
5. Zokirova S., Soliyeva M. Mnemotechnique techniques in pedagogical work with primary school students. *Texas Journal of Philology, Culture and History*, 2023. V. 17. PP. 77-84.

Гуданич Наталія Миколаївна,
викладачка кафедри дошкільної педагогіки,
*Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна*

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Новітні заклади вищої освіти – це інститути культури, які готують майбутніх фахівців для подальшої професійної діяльності. Сьогодні суспільство, яке змінюється внаслідок соціально-економічних проблем в Україні, потребує людей, здатних самостійно здобувати нову інформацію та використовувати її в різних починаннях.

У наш час на професійну освіту покладено складне завдання – формування значущих, особистісних і професійних здібностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які визначають їх підготовленість до роботи з дітьми.

Інваріантні вимоги та характеристики професійної діяльності педагогів дошкільної освіти доповнюються специфічними особливостями професійної діяльності, такими як вік дітей дошкільного віку, організація діяльності та взаємодія між дітьми та працівниками закладу дошкільної освіти. Отже, пріоритетною метою професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти є формування у майбутніх вихователів здатності самостійно мислити та розвивати їхню пізнавальну ініціативність. Досягнення цієї мети визначає успіх їхньої професійної підготовки.

Сьогодні ніхто не сумнівається в тому, що інформатизація змінює парадигму педагогічної науки, а також структуру та зміст освіти. Нові технології навчання, засновані на активних, самостійних формах набуття знань та роботі з інформацією, витісняють демонстраційні та ілюстративно-пояснювальні методи, що широко використовуються традиційною методикою навчання, орієнтованою в основному на колективне сприйняття інформації.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі в цілому, і зокрема для розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, вимагає від викладачів ретельного підходу до вибору форм і методів навчання. Вирішення цього завдання сприяє використанню інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, які

на сучасному етапі дуже інтенсивно розвиваються. Ці технології надають викладачам широкий спектр варіантів організації освітнього процесу.

Згідно з аналізом наукової літератури [1; 2; 3] та стану підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для вирішення завдань постає обов'язковим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів. Таким чином, в умовах, коли наш соціум стає все більш інформатизованим, інформаційно-комунікаційні технології стають все більш важливими інструментами пізнання.

Інформаційно-комунікаційні технології – це усі технології, які використовують спеціальні інформаційні технічні засоби (наприклад, комп'ютери, аудіо, відео та кінотехніка), де процес підготовки та передачі здійснюється за допомогою комп'ютера. Майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти надається можливість співпрацювати з носієм інформації, вибирати темп навчання та брати активну участь в освітньому процесі завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій, які урізноманітнюють його [2].

Одним з найефективніших засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є Інтернет-технології [1; 3]. Термін «інтернет-технології» охоплює різноманітні засоби, які мають прямий зв'язок з Інтернет-мережею. Інтернет-технології, які складаються з різноманітних веб-сайтів, додатків і сервісів, можуть допомогти майбутнім вихователям дошкільної освіти розвивати пізнавальну ініціативність. Для цього можна використовувати текстові, гіпертекстові, графічні матеріали, відео- та анімаційні файли. Такий широкий спектр засобів дозволяє активізувати всі канали сприйняття інформації. Безпосередньо з Інтернет-технологіями пов'язані мультимедійні продукти (онлайн-ігри, веб-квести, електронні підручники тощо)

Отже, технології розвитку пізнавальної ініціативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема інформаційно-комунікаційні технології (медіапродукти, Інтернет-технології тощо) забезпечують презентацію інформації з детальним поясненням матеріалу, сприяють продуктивності навчання, забезпечують самостійний пошук, зберігання та обробку інформаційних матеріалів, стимулюють до активної взаємовигідної взаємодії учасників освітнього процесу, формують здібності до самонавчання та самопізнання.

Література

1. Інформаційно-комунікаційні технології для педагогічних працівників. Посібник до вивчення та практичної роботи для слухачів курсів підвищення кваліфікації. Для всіх форм навчання. / укл. Покришень Д. А., Закревська Є. С., Корнієць О. М., Літош Ю. М., Ракута В. М., Тихоненко О. О. Чернівці: ЧОППО, 2011. 82 с.
2. Листопад О. А., Мардарова І. К. Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх вихователів до використання інформаційно-

комунікаційних технологій в організації пізнавальної діяльності дошкільників: моногр. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. 206 с

3. Манько В. А. Формування пізнавальної ініціативності старшокласників у процесі навчання предметів гуманітарного циклу [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків., 2010. 219 с.

Гунько Сергій Олександрович

здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти
за спеціальністю 231 «Соціальна робота»

Наукова керівниця:

Вайнола Р.Х., докторка педагогічних наук, професорка,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ

Для сучасного етапу розвитку України характерна трансформація соціальних, культурних умов існування, що зумовлює необхідність упровадження технологій збереження та підтримки соціального благополуччя соціального життя країни. Ця проблема актуалізується в умовах сучасних соціальних турбулентностей військового часу та повоєнної доби. Саме тому перед соціальною роботою України постає завдання значно підвищити ефективність роботи, створити сприятливі умови для розвитку особистості та соціальних груп на основі максимального врахування їх особливостей, потреб та проблем.

Потреба сучасного суспільства в свідомому управлінні соціальними процесами з метою оптимізації їх функціонування виводить на рівень найактуальніших проблем визначення алгоритму функціонування соціальних інституцій, технологізації їх діяльності з метою забезпечення оптимізації розв'язання завдань соціальної роботи. Розгортання системи соціальної роботи викликає необхідність визначення та деталізації змісту технологій соціальної роботи, їх міста та ролі в житті сучасного суспільства.

Дослідження процесу технологізації соціальної роботи знайшли своє відображення в теоретичних положеннях соціальної роботи (Р. Вайнола, І. Зверєва, О. Карпенко, Т. Лях, А. Рижанова, Т. Семігіна, С. Харченко та ін.) і практиці соціальної роботи з різними групами отримувачів соціальних послуг (С. Архіпова, Л. Завацька, Н. Заверико, Н. Олексюк, Ж. Петрочко, С. Савченко, В. Тесленко, Н. Чернуха та ін.).

Технології соціальної роботи дослідники цього феномену значною мірою визначають як інтелектуальний ресурс, використання якого дозволяє активно впливати на процес соціального розвитку суспільства, отримувати прогнозований соціальний результат. Саме тому ефективне формування соціальної політики України можливе лише на основі технологізації соціальних процесів, за рахунок

оптимального використання соціальних ресурсів і можливостей соціальних установ, зокрема, й широкого кола працівників соціальної сфери. Водночас, технологізація процесу діяльності соціальних працівників стосується створення певних алгоритмів професійної діяльності, що безумовно, передбачає розкриття змісту технологій їхнього професійного та особистісного становлення.

Технології соціальної роботи у сучасних наукових дослідженнях [1; 4] розглядаються як напрям соціальної практики, що досліджує провідні шляхи, умови та засоби соціалізації особистості, сукупність способів, дій, спрямованих на встановлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування осіб чи груп отримувачів соціальних послуг, на попередження та локалізацію негативних соціальних процесів. Ми будемо виходити з визначення Р. Вайноли і розглядати технології соціальної роботи як алгоритмізовану сукупність форм, методів, прийомів, що використовуються соціальними інституціями, соціальними працівниками для вирішення завдань соціальної роботи [1].

Технологізація процесу соціальної роботи найчастіше відбувається відповідно до змісту професійної діяльності соціального працівника та провідних професійних завдань. Відповідно найчастіше виокремлюють такі технології соціальної роботи як-то: технології соціальної діагностики, технології соціальної профілактики, технології соціального забезпечення, технології соціальної терапії, технології соціальної корекції, технології соціальної реабілітації, технології соціально-правового захисту, технології посередництва, технології супроводу, технології ведення випадку, технології представництва інтересів, технології консультування тощо. Сукупність вищеперерахованих технологій професійної діяльності соціальних працівників визначає технологічне забезпечення надання соціальних послуг.

Ми вважали за доцільне обґрунтувати підходи до поняття «технологічне забезпечення». Сучасна словникова література пропонує трактування поняття «забезпечення» як «надання достатніх для життя матеріальних засобів; створення матеріальних засобів, необхідних для діяльності, функціонування чого-небудь. Це охорона кого-, чого-небудь від небезпеки» [4, с.160].

У сучасних наукових дослідженнях проблеми забезпечення процесу соціальної роботи дослідники називають такі види забезпечення: правове, організаційне, навчально-методичне, соціально-педагогічне, соціально-психологічне, інформаційне тощо.

Соціально-психологічне забезпечення [5] визначають як комплекс заходів і засобів впливу на психіку особи й створення сприятливих соціальних умов з метою формування, підтримки та відновлення оптимального функціонування в повсякденних і екстремальних умовах.

Методичне забезпечення, в свою чергу, трактується як забезпечення, що містить вибір адекватних змісту, організаційних форм діяльності, методів, критеріїв оцінки результатів діяльності, рівнів сформованості показників тощо [4].

На думку дослідників педагогічне забезпечення дає можливість здійснювати процес соціалізації дітей і молоді в межах цілеспрямованого

педагогічного управління: у відповідності із діагностикою, на основі спеціальної програми, завдяки організації взаємодії в різних формах і різними методами учасників освітнього процесу і соціуму.

Так В. Ягупов визначає педагогічне забезпечення як створення умов для найкращого використання потенціалів, мобілізації ресурсів, опис його моделі і обґрунтування його змісту з педагогічної позиції. Автором було обґрунтовано та деталізовано структуру педагогічного забезпечення процесу соціалізації з такими компонентами: змістовий, операційно-діяльнісний та контрольно-регулювальний [6, с.560].

О. Безпалько визначила педагогічне забезпечення процесу соціалізації через сукупність педагогічних умов здійснення процесу педагогічного забезпечення. Дослідниця визначала, що соціально-виховна робота з молоддю може проводитися з використанням значної кількості різноманітних ресурсів (природні, фінансові, матеріальні, людські, інституційні, інформаційні, технологічні, часові) [2, с.208].

Педагогічне забезпечення культурологічної складової соціалізації молоді О. Коломієць трактує як комплекс педагогічних дій, заходів, що плануються та систематично реалізуються з метою опанування студентами системи знань про сутність, закономірності існування та розвитку, людське значення і способи осягнення культури, зокрема – гуманістичної [3, с.22].

Отже, узагальнення підходів до різновидів забезпечення процесів становлення та розвитку особистості та соціальних груп дозволило нам під технологічним забезпеченням надання соціальних послуг розуміти інтегративне багаторівневе міждисциплінарне утворення, що існує в практиці соціальної роботи і містить сукупність методів, організаційних форм, засобів, ресурсів, що забезпечують оптимізацію надання соціальних послуг.

Упровадження технологічного забезпечення надання соціальних послуг передбачає виконання таких вимог: наукова обґрунтованість; практична апробованість; структурованість (систематичність, послідовність і координованість дій); однозначність мети, завдань та умов використання методів, форм та очікуваних результатів; наявність механізму адаптації до конкретних умов діяльності.

Оскільки складовими технологічного забезпечення надання соціальних послуг є методи та форми соціальної роботи, завданнями нашої подальшої наукової роботи стане деталізація їх змісту в структурі технологічного забезпечення.

Література

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. Денисюк та ін. ; ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/>.
2. Безпалько О. Соціальне проектування : навч. посіб. Київ : КУБГ, 2010. 128 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2615/> (дата звернення: 10.03.2024).

3. Коломієць О.Б. Педагогічне забезпечення культурологічної складової у підготовці студентів технічних вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 22 с.
4. Словник із соціальної педагогіки / авт.-уклад. : Т.О. Логвиненко, Н.В. Гордієнко. Дрогобич : Просвіт, 2007. 160с.
5. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві : монографія / ред.: В. Й. Бочелюка. Запоріжжя : КПУ, 2009. 280 с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

Гущенко Олександр Валерійович

аспірант першого року навчання за спеціальністю 053 «Психологія»

Наукова керівниця:

Вінс В.А., кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри практичної психології
*Університет Григорія Сковороди в Переяславі
м. Переяслав, Україна*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП) акцентує на важливості створення сприятливих умов для їх життєдіяльності та розвитку, а також на необхідності формування толерантного ставлення до них з боку оточення.

Школярі, які навчаються з дітьми з ООП, не завжди проявляють чуйне ставлення до них. Через низькі навчальні успіхи, втрату інтересу до виконання колективної справи, невміння довести розпочату діяльність до кінця, не розуміння інструкції до вправи та не відповідальне виконання поставленого завдання діти з ООП часто ігноруються нормотиповими однолітками. Крім того, особливості зовнішнього вигляду, незграбність рухів, додаткові предмети чи пристрої, які забезпечують функціонування дітей з ООП (окуляри, слухові апарати, милиці та ін.), можуть провокувати явища булінгу в учнівському колективі, насмішки над цими дітьми, образи, ігнорування їх потреб у допомозі тощо.

Відтак, проблема ставлення підлітків до дітей з особливими потребами є болючою та гострою й вимагає підвищеної уваги до формування толерантності, чутливості та емпатії у міжособистісних відносинах учнів.

Насправді, проблема ставлення до дітей з ООП є міждисциплінарною проблемою, яка охоплює ставлення суспільства, вчителів, батьків до учнів, які мають особливі потреби. На жаль, в нашому суспільстві тільки починає впроваджуватися практика ціннісного ставлення до кожної особистості, а тому часто ставлення до дітей з ООП залишається байдужим чи й навіть негативним, діти з особливими потребами можуть сприйматися суспільством як хворі, неповноцінні люди, як об'єкт жалю і важкої благодійності, і як суб'єкт розвитку. Тільки остання категорія ставлення до дітей з ООП передбачає надання їм всіх прав і свобод українців, що й для нормотипових людей. У ставленні вчителів до

дітей з ООП виразно проявляються ноти жалю, а також складні емоції, пов'язані з не готовністю до організації інклюзивного навчання дітей, відсутністю вмінь і навичок надання їм необхідної допомоги і підтримки в освітньому процесі, труднощами організації групової роботи з учнями, які мають різний рівень інтелектуальної та фізичної підготовки до виконання пізнавальних завдань.

Батьки нормотипових учнів як суб'єкти навчально-виховного процесу в початковій школі ставляться до дітей з ООП насторожено, виявляють страх втрати якості освітнього процесу через залученість вчителя до роботи з цими дітьми, напруженість через недостатній рівень емпатії та чуйності до потреб інших у них самих та їх дітей.

Приділяючи увагу соціалізації дітей з порушеннями в умовах інклюзивного навчання у загальноосвітній школі, дослідник Р. Попелюшко на практиці вивчав ставлення нормотипових однолітків до дітей з особливими освітніми потребами, а також їх взаємодію у класному колективі. Задля розуміння загальної картини поведінки дітей з особливими потребами у класі та реагуванням на них їх однокласників дослідник використав метод спостереження. На основі аналізу отриманих результатів Р. Попелюшко дійшов висновку про те, що діти з особливими потребами не знають, як правильно себе поводити у колективі дітей, у спілкуванні з дорослими – одні проявляють ласку і турботу, інші – насильницькі дії, але можна було помітити таку тенденцію, що у одній дитині сполучалися дві зовсім різні тенденції – вона була добра до дорослих і жорстока до інших дітей. Учні з ООП, які не відторгнуті від колективу однолітків, у спілкуванні з однокласниками тільки прогресують, оскільки намагаються повторювати усе за ними в міру своїх психофізіологічних можливостей. Зокрема діти із затримкою психічного та розумового розвитку більш адекватні та адаптивні до колективу, ніж діти з порушеннями опорно-рухового апарату, оскільки усі їх дії та вчинки розцінюються іншими, як жорстокі акти. Однак не усі діти з ООП включені у стосунки з однолітками, але є й такі, що досить тісно спілкуються із дітьми без порушень [5, с. 325].

Найчастіше на ставлення школярів до учнів з ООП, в першу чергу, впливають особливості їх поведінки та пізнавальної активності. Зокрема, як вказує Т. Ілляшенко, у значної частини дітей з ООП основною причиною неуспішного навчання є неспроможність цілеспрямовано працювати, недостатній розвиток довільності. Вони мають нестійку увагу, низьку працездатність, не можуть керувати поведінкою (не подумавши, така дитина хапається за все і тут же кидає, зіткнувшись із першою трудностю, береться до чогось іншого) [3]. Така не послідовність і не можливість довести справу до кінця позначається не тільки на успішності навчальної діяльності, на засвоєнні дітьми з ООП норм і правил соціальної групи, до якої входить (колектив класу, школи та ін.), а й на якості спілкування із однолітками. Адже молодші школярі не хочуть мати справу з дітьми, які не можуть дотриматися слова, не активні в колективній діяльності, не можуть довести справу до кінця тощо.

При цьому часто дитина з ООП буває млявою, малорухливою, нерішучою, боязкою, їй особливо важко почати якусь справу, а без втручання дорослих вона

часто залишається бездіяльною [3]. Зважаючи на це, діти з ООП не активні у засвоєнні соціальних норм і цінностей, не можуть усвідомити їх, застосувати під час взаємодії з окремими членами групи і класу, до якого входять.

Дослідники О. Гаврилов [2] та М. Коць [4] відзначають, що для школярів з вадами психофізичного розвитку характерна швидка стомлюваність, слабкість вольових зусиль, відсутність уміння долати труднощі і використовувати свої фізичні ресурси, дратівливість, лабільність емоційної сфери [4, с. 118]. Це стає причиною до виникнення негативних ставлень з боку однолітків, а іноді й булінгу, насмішок, не бажання спілкуватися з дітьми з ООП.

За даними С. Томчук, у дітей з порушеннями в розвитку відмічаються особливості емоційно-вольової сфери, непристосованість до самостійного життя, або, навпаки, явища рухової гіперактивності, занепокоєння, діти відрізняються моторною скутістю, яка проявляється в незграбності, у невмінні швидко і правильно виконувати той чи інший рух [8, с. 218].

Особливо яскраво загальмованість спостерігається в ігровій, спільній творчій діяльності. Рухове розгальмовування дітей ґрунтується на тому, що вони легко збуджуються, метушаться під час ігор. Рухи у дітей рвучкі, недостатньо цілеспрямовані, некоординовані, тонкі довольні рухові акти формуються із затримкою, а їх амплітуда має великі розмахи. Через це результат спільної ігрової діяльності може бути не таким успішним, як цього очікували інші учасники гри. А спільна творча діяльність нормотипових учнів та дітей з порушеннями може викликати негативні емоції через те, що діти з порушеннями мимовільно або навмисно, не розуміючи важливості якісного результату, псують досягнення інших учасників групи.

Також діти з ООП можуть стати жертвами насмішок через свій зовнішній вигляд, необхідність користуватися окулярами, слуховими апаратами, спеціальними пристроями, які допомагають їм рухатися (милиці, візки та ін.). До дітей з ООП можуть застосовуватися акти булінгу у вигляді відкритої або прихованої, пасивної агресії, ігнорування їх інтересів і потреб, не надання допомоги тим, хто її потребує, не включення в спільні ігри, відмови від спілкування з ними. Це залежить від рівня розвитку соціальних навичок у молодших школярів та сформованості у них доброзичливого ставлення до інших.

Дослідження науковців Л. Вавіної [1], Ю. Найди і Н. Софій [7] та інших підтверджують, що особливості розвитку дітей з ООП тісно пов'язані з позитивним ставленням до них з боку педагогів, розумінням і прийняттям їх батьками і нормотиповими дітьми. Оптимальне позитивне ставлення до дітей з ООП, на думку О. Прокоф'євої, В. Пономаренко, є важливою умовою вирішення основних проблем інклюзивного навчання, саме тому набуває актуальності проблема формування толерантного ставлення до дітей з ООП у дитячому колективі [6, с. 33-34].

Отже, проблема ставлення до дитини з ООП стосується не тільки самої дитини, а й певної стигматизації ставлення суспільства до сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Саме тому гостро постає потреба формування толерантного ставлення спільноти до цих дітей. Учні початкових та середніх

класів, які мають змогу спілкуватися з дітьми з ООП, найчастіше транслюють страхи і переконання батьків про дітей з порушеннями. Проте цінність взаємодії з дітьми з ООП для нормотипових учнів виявляється у навчанні людяності, чуйності, толерантності до індивідуальних відмінностей інших людей. Все це є запорукою виховання всебічно розвиненої та гуманістичної особистості.

Література

1. Вавіна Л. С. Основні фактори активізація мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеннями зору. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2014_5_4 (дата звернення: 29.07.2023).
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навч. посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*. 2009. №5. С. 26–35.
4. Коць М. О. Вікові особливості професійного самовизначення як компоненту соціалізації дітей з вадами психофізичного розвитку. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. / За ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. Запоріжжя, 2015. № 1 (7) С. 117–122.
5. Попелюшко Р. П. Особливості адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами до умов інклюзивного навчання. Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: зб. матер. Всеукр. Науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського (29-30.09.2015) / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 322–327.
6. Прокоф'єва О. О., Пономаренко В. В., Прокоф'єва О. А. Дослідження особливостей емпатично-толерантного ставлення батьків учнівського колективу до дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами / О. В. Царькова, О. О. Прокоф'єва, Г. Б. Варіна та ін.; за заг. ред. докт. психолог. наук О. В. Царькової. Мелітополь: Люкс, 2019. С. 33–53.
7. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
8. Томчук С. М. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Київ: Кондор, 2005. С. 339–342.

Денисюк Євгенія Миколаївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

В останні роки кількість дітей із порушеннями мовлення значно зростає. У зв'язку з цим актуальним є впровадження різноманітних ефективних методик, однією з яких є казкотерапія. Завдяки казці дитина може розвиватися гармонійно та поступово, при цьому пізнавати навколишній світ та розвивати зв'язне мовлення. Вдосконалення мовлення є одним із важливих завдань в загальному розвитку дитини. Воно має велике значення для розвитку інтелектуальних здібностей, комунікативних навичок, ініціативності та творчості.

Казкотерапія- це метод, який у своїй роботі використовує казкову форму для корекції необхідних процесів, у тому числі і розвиток мовлення. Даний метод в основному зорієнтований на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Основна мета роботи з казкою полягає у розвитку фантазії, уяви, активності, творчості, самостійності та зв'язного мовлення. Казкотерапія може допомогти подолати такі труднощі:

- проблеми у навчанні;
- інтеграція дитини у соціум;
- розвиток творчих здібностей;
- розширення свідомості;
- розвиток психічних процесів;
- удосконалення вміння комунікації з однолітками та дорослими;
- ознайомлення з навколишнім світом;
- подолання мовленнєвих порушень [1].

Казка - це прекрасний інструмент для педагога або батьків, за допомогою якого можна легко знайти спільну мову з дитиною. За допомогою казкових ситуацій з дитиною можна вивчати основні життєві принципи, порівнювати добрі та погані життєві вчинки. Робота з казкою розвиває у дитини навички слухати, міркувати, формує інтерес до навчання та до навколишнього світу, естетичні почуття, розвиває зв'язне мовлення, творчість та уяву. Завдяки даному методу дитина може приміряти на себе роль різних героїв казки, приміряти їх поведінку та робити з цього висновки. Таким чином, працюючи з казкою можна здійснювати певний вплив як на психічний так і на мовленнєвий розвиток дитини, що позитивно відобразиться на її подальшому розвитку [2].

Метод казкотерапії сприяє збільшенню словникового запасу дітей та вихованню звукової культури, тому, як наслідок, позитивно впливає на розвиток мовлення. Основні прийоми роботи з казкою для дітей з мовленнєвими порушеннями:

1. Аналіз казок: після прочитання казки дуже важливим є її обговорення та інтерпретація; дитині ставиться низка запитань, пов'язаних зі змістом казки, а їй потрібно дати повну, логічну та змістовну відповідь;

2. Розповідь казок: для розвитку зв'язного мовлення дитині пропонується розповісти казку від імені дійових осіб, які беруть і ній участь;

3. Переписування казок: розвиває уяву дитини, якщо дитині не подобається сюжет якоїсь казки, розвиток подій чи кінцівка то вона може самостійно її змінити, склавши власний сюжет;

4. Постановка казки: вчить проявляти через ляльку емоції, дитина розвиває пам'ять, адже запам'ятовує та відтворює її сюжет;

5. Складання казок: дитина може самостійно обирати тему, місце, сюжет, головних героїв казки; складання казок позитивно впливає на мислення та творчість дитини, адже вона вчиться продумати історію, вигадувати персонажів та будувати зв'язні речення [3].

Робота з казкою вирішує ряд завдань у подоланні порушень мовлення, адже сприяє:

- розвитку звуковимови, культури мовлення, збагаченню словника та зв'язного мовлення;
- навчанню дітей побудові повних розширених речень;
- удосконаленню вміння описувати та переказувати твори;
- стимулюванню до вживання синонімів, порівнянь, епітетів, приказок тощо;
- розвитку мислення та уяви дітей;
- вихованню вміння розрізняти казкові ситуації та відрізняти хороше від поганого [4].

Отже, казкотерапія - є одним із ефективних методів із подолання мовленнєвих порушень у дітей, адже вона сприяє розвитку фонематичного слуху, збагачення словникового запасу, лексично-граматичної сторони мовлення, розвиває мислення, пам'ять, увагу та формує вміння розгорнутого зв'язного мовлення у дітей. Казка сприяє також пізнавальному розвитку дітей, виховує моральні почуття та цінності, що в подальшому позитивно впливає на становлення особистості дитини.

Література

1. Захарчук Т. В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі. *Український науковий журнал*. 2010. Вип. 2.
2. Герман Н. І., Горобець Т. В. Казкотерапія як один із методів практичної діяльності психолога: методичний посібник. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2015. 142 с.
3. Пасічник А.М., Белова В.А. Казка як засіб розвитку словесної творчості. *Дошкільне виховання*. 2009. Вип. 10. С. 11-12.
4. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки. Одеса. 2003. 21 с.

Дідора Марія Іллівна
кандидатка психологічних наук,

доцентка, завідувачка кафедри психології
Житомирський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП»
м. Житомир, Україна

Головізіна Тетяна Валентинівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»,
Вища Школа Внутрішньої Безпеки,
м. Лодзь, Польща

ШЛЮБНО-СІМЕЙНІ ВІДНОСИНИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ СПІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Після весілля шлюбно-сімейні відносини, які склалися між молодими людьми ще до одруження, піддаються коригуванню та розгортаються процеси, які дозволяють розкрити особистісні якості членів сім'ї та сформувати систему нових взаємовідносин. Розглянемо їх:

1) *ефект «скидання масок»*. Відомий факт, що в ході спільного життя молодятами уточнюється образ коханої людини та відбувається руйнування певного «любовного засліплення». Коли мотивацією шлюбу було не почуття кохання, то процес пізнання один одного в умовах родинної взаємодії є неминучим, та розгортається даний процес. Це означає, що в ході спільного родинного життя можуть розкритися риси, яких не було помітно при залицянні. Даний процес може стати і першою причиною родинної кризи молодят, і процесом ідеалізації партнера внаслідок послаблення емоційності дошлюбних відносин після одруження. Отже, ефект «скидання масок» є процесом глибокого пізнання в звичних родинних умовах молодятами один одного, що супроводжується побудовою реалістичного образу шлюбного партнера;

2) *процес первинної шлюбної адаптації*. Молоде подружжя має бути готовим до того, щоб пристосуватися до особливостей характеру, манер поведінки та звичок свого шлюбного партнера, але й до можливості мінятися і самому. Взаємне прагнення до зміни себе заради благополуччя іншого і сім'ї сприяє швидшому проходженню процесу первинної шлюбної адаптації та створенню міцної родини. Адаптація охоплює всі сфери сімейних відносин. Вона базується: на побутовому, емоційному, етичному та культурному взаємному пристосуванні чоловіка і дружини; на узгодженні ними існуючих до шлюбу зразків поза сімейної поведінки; на включення їх в коло взаємних родинних зв'язків.

Аспекти первинної шлюбної адаптації за Цілуйко ґрунтується на тому, що поєднує різні процеси шлюбного життя, такі як: матеріально-побутовий; узгодження прав і обов'язків подружжя щодо виконання домашніх справ; формування моделі планування і розподілу сімейного бюджету; поєднання інтересів та цінностей, а також особистісних й особливостей характеру чоловіка та дружини; сексуальна відповідність, що припускає їх взаємне не тільки фізіологічне, але і морально-психологічне задоволення інтимними відносинами. Отже, первинна шлюбна адаптація є процесом пристосування членів подружжя до

життя у шлюбі, який передбачає поступове взаємне узгодження їх потреб, почуттів, поведінки і т. і.:

2.1) *наявність власного простору*. Першою передумовою успішного розвитку сімейних відносин молодого подружжя є наявність власного простору для їх сумісного мешкання. Окрема житлова площа дозволяє сформувати новій родині приватне фізичне, інтимне та духовне життя;

2.2) *психологічний клімат*. На психологічний клімат молодої сім'ї впливають відносини: між представниками різних поколінь родин; між молодятами й їх батьками; між зятем і тещею та невісткою й свекрухою тощо. Батькам варто усвідомити, що контакти з дітьми, що одружились, неминуче будуть слабшати, а їх завданням є допомога побудувати відносини на взаємній пошані та не зруйнувати відносини чоловіка або дружини з батьками, а також зберегти привабливість один для одного. Відносини з батьками, які побудовані правильно, можуть стати джерелом підтримки, надати можливості щодо перерозподілу сімейних ресурсів. Отже, зв'язок поколінь за умов взаємної допомоги є однією з найважливіших сторін сімейного життя;

2.3) *народження дитини*. На новий виток родинного розвитку подружня пара переходить, коли народжується дитина. Цей перехід спричинює особистісні зміни у подружньої пари такі як: зміни самосприймання та ідентичності; перерозподіл ролей в подружніх взаєминах; виховні права та обов'язки; зміни у стосунках з старшими членами родини; зміни ролей і стосунків поза родинною. Поява дитини суттєво змінює стиль подружніх взаємин – або зміцнюючи їх, або зародженням нового виду кризи, подолання якої залежить від бажання і зусиль обох членів подружжя. Народження дітей у перші півтора-два роки шлюбу прискорюють проходження початкового періоду шлюбу та сприяють тому, що родина переходить на наступний ступінь, яких характеризується вже новими особливостями, радощами і складнощами;

2.4) *подружжя сумісність*. Є вагомим фактором, який впливає на психологічний стан подружжя. Подружжя сумісність являє собою певний ступінь узгодженості характеристик (фізичних і особистісних) членів подружжя, що виражається у їх задоволеності шлюбом. Базовою потребою людини є потреба у приналежності, тому сам акт одруження не гарантує людині подальшого розвитку подружньої сприятливої взаємодії, а є тільки відправною точкою для її формування. Зазвичай рішення про одруження та вибір шлюбного партнера не є випадковим, тому основа подружньої сумісності закладається вже у передшлюбному періоді. Об'єктивно-зовнішнім показником сумісності є сам факт збереження шлюбу, а суб'єктивно-внутрішнім - переживання сторін подружжя щодо психологічного комфорту, захищеності, надійності, задоволення від спілкування одного з одним і т. і.;

2.5) *задоволеність шлюбом*. Одружуючись, людина хоче збагатити своє життя новим та наповнити новим змістом, сподіваючись на те, що після одруження їхнє життя стане кращим та цікавішим. Вчені виділяють такі рівні задоволеності шлюбом: високий, середній та низький. Високий рівень задоволеності шлюбом у обох подружніх партнерів відображає їх подружню

сумісність, родинну згуртованість та психологічну успішність шлюбу, а низький рівень задоволеності шлюбом – є ознакою несумісності та подружньої дисгармонії з високою ймовірністю розпаду родини. Отже, рівні задоволеності шлюбом мають зв'язок зі стабільністю та якістю подружньої взаємодії;

2.6) *взаємні позитивні емоційні відносинами*. За свідченням М. Аргайла, сімейні люди, які, як правило, щасливі у шлюбі, відчують більш високе задоволення від життя, оскільки їх об'єднують взаємні позитивні емоційні відносинами, серед яких і кохання. Також вплив на емоційні відносини здійснюють культура спілкування, дозвілля, спільне ухвалення рішень подружжям, спільне побутове самообслуговування, створення сімейної традиції і т. і. Стабілізація емоційних відносин пов'язана з рівноправ'ям членів подружжя та індивідуальними потребами;

2.7) *зіткнення інтересів*. Під час тривалої взаємодії людей неминучими є зіткнення їх інтересів. Жодна сім'я не може обійтися без родинних сварок та конфліктів у результаті ситуацій, які пов'язані з суперечливостями потреб, прагнень та дій. Своєчасність та конструктивне вирішення цієї проблеми згуртовує членів родини та підвищуючи рівень їх психологічної культури. Отже, за незначного протистояння може розгорнутися сімейна сварка, але це ствердження носить дискусійний характер, бо межа між сімейною сваркою та конфліктом є певною мірою умовною, оскільки конфлікти завдають більшої шкоди родинній атмосфері, а особливо тоді, коли набувають хронічного характеру;

2.8) *інтимна близькість*. Не менш важлива складова сімейного життя. Якщо партнери можуть поступово в інтимному плані відкритись один одному та задовольняти один одного, то це впливає і на психоемоційний стан пари та на стан сім'ї загалом. Дослідження засвідчують про те, що зростає кількість сімейних пар, які підтримують дуже низький ритм сексуального життя чи й взагалі відмовляються від нього. Крім того, типовими є й випадки, коли один із членів подружжя не отримує від інтимної близькості задоволення навіть при нормальному ритмі сексуального життя. Ця ситуація свідчить про ознаки родинної кризи через порушення подружньої психологічної та сексуальної рівноваги;

2.9) *психологічне здоров'я*. Сім'я складається з окремих особистостей, тому їх психологічне здоров'я впливає на родинне психологічне здоров'я. До нього відносяться і психологічна атмосфера сім'ї, і частота та характер міжродинної взаємодії, і рівень узгодженості та згуртованості поведінки членів родини. Психологічне здоров'я родини характеризується таким критерієм як *схожість родинних цінностей та їх узгодженість* (наприклад, пріоритетом подружньої пари є духовні цінності і цю позицію прищеплює своїм дітям).

3) *сімейні кризи*. Кожна сім'я на етапах її життя проходить вікові, психологічні періоди і криз, що являє собою явищем загострення родинних суперечностей та різкого погіршення ритму сімейного життя за умов, що звичні способи реагування членів родини не розв'язують проблем. Явище сімейної кризи охоплює всіх у родині. На рівні конкретних членів подружжя криза проявляється

такими симптомами: переважання негативних емоцій; психологічний дискомфорт; неефективність способів комунікації; зниження рівня задоволеності шлюбом; почуття безвиході; закритість до нового; віра в чудо зовнішніх змін і т. п.

Епіцентром родинної кризи є той стан, коли, людина переживає образу, гнів, розчарування, психологічне дистанціювання від родичів, занепадати духом і т. п. Загострення цих ознак кризи на індивідуальному рівні посилює її симптоми на рівні всієї родини, серед яких:

- порушення родинної гнучкості;
- послаблення згуртованості;
- зростання відчуження членів родини;
- деформація родинних меж;
- дискримінація у виконанні ролей, яка викликана перевантаженням одного члена родини;
- боротьба за владу;
- зростання конфліктності у родині;
- накопичення негативних емоцій;
- деструктивна критика і т. п.

Деякі кризи є прогнозованими і називаються вони нормативними. Виділяють такі нормативні кризи:

- прийняття подружніх зобов'язань;
- обрання батьківських ролей;
- соціалізація дітей;
- прийняття вікового фактору та процесів, які пов'язані з ними.

Всі родини нормативні кризи переживають по-різному, але через невчасну психологічної допомоги можуть призвести до розлучень, яка, як правило, не виникає раптово, а є результатом тривалої внутрішньої боротьби членів подружжя.

За думкою Л. Б. Шнейдер, існує ряд провокативних чинників, які збільшують вірогідність розлучень, а саме:

- досвід, який пов'язаний з розлученням славних батьків;
- спільне проживання на житловій площі одних із батьків;
- вік одруження (або ранній, або пізній);
- над конфліктність одного чи обох членів подружжя;
- соціальна нерівність членів подружжя (за рівнем освіти, соціальним статусом);
- професійна (кар'єрна) пріоритетність дружини, або і чоловіка та дружини;
- вимушене дистанційне проживання подружжя у силу різних обставин, які склалися;
- сексуальна незадоволеність у шлюбі;
- відсутність довіри в подружніх взаєминах;
- подружні зради;

- дошлюбна вагітність, яка стала причиною шлюбу;
- безпліддя одного з членів подружжя;
- народження дитини в перші два роки шлюбу;
- шкідливі звички.

Дослідження свідчать, що розповсюдженою причиною розлучень в Україні є психологічна та практична невідповідність до сімейного життя, який склав 42% із загального переліку окреслених причин. Але до знакових причин розлучення українських подружніх пар є бідність, пияцтво та зради.

Отже, з метою недопущення розлучення є необхідність у такому:

- виведення родини з психологічних криз за допомоги професійних психологів;
- толерантному ставленні один до одного;
- концентрації не на негативних, а на позитивних рисах обранця;
- знаходженні час для спілкування;
- створення умови, за яких батько буде приймати активну участь у вихованні дитини;
- цікавитися професійним життям один одного;
- хвалити свого партнера по шлюбу;
- не акцентувати увагу на невдачах;
- шукати нові цілі, до яких можна було б йти разом;
- знайти заняття, яке було б до душі обом членам подружжя.

Вищевикладене дозволяє зробити узагальнення, що шлюбно-сімейні стосунки на різних етапах подружнього життя не мають універсального рецепту для формування міцної родини, але передбачають «спільну роботу» сімейного подружжя для якомога спокійного, а головне, з найбільшою доцільністю, проходження цих етапів, які у свою чергу мають мати наукову основу.

Література

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: курс лекцій. К.: МАУП, 2001. 96 с.
2. Кісарчук З. Г., Єрмусевич О. І. Психологічна допомога сім'ї: навч. посіб. К.: Главник, 2006. 127 с.
3. Психологія сім'ї: навчальний посібник / За заг. ред.: В. М. Поліщука. Суми: Університетська книга, 2008. 238 с.
4. International scientific professional periodical journal «The unity of science». 2015. V. 2). P. 106-109.

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

Рачук Людмила Анатоліївна

психологиня комунальної установи

«Центр професійного розвитку педагогічних працівників»
Ружинської селищної ради, керівниця психологічної служби

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

Воєнні події в Україні стали непростим часом для всіх українців та, насамперед, для всіх учасників освітнього процесу: педагогів, учнів, батьків. Навчальний процес є формою діяльнісного співробітництва, яке спрямоване на виховання гармонійно розвиненого учня та створення необхідних умов для розкриття й реалізації його можливостей, здібностей та потреб. Для того, щоб мати можливість навчати, треба бути в ресурсі та психологічно-стабільному стані. Учні є особливо чутливими до емоційного стану, в якому перебувають дорослі, навчаючи їх. Діти повинні бути впевненими в тому, що їх підтримають і захистять, створять їм безпечне середовище. Першочергово цю безпеку створює сім'я. Оскільки школу називають «другою домівкою», то іншими людьми, які впливають на дітей своїм психологічним станом, є педагоги.

Працівники освіти зараз знаходяться на межі вигорання через наповненість їхнього робочого дня стресовими факторами, адже на них покладена велика відповідальність і місія: забезпечити гарні умови для здобуття освіти учням, уміти правильно організувати роботу з батьками, підтримувати своє психологічне здоров'я в нормі. Тому педагогу необхідно вміти позбуватися своїх тривожних станів, деструктивних думок, здійснювати управління своїм емоційним станом та своєчасно запобігати емоційному вигоранню. Під час кризових ситуацій педагоги можуть відчувати власну провину за події, що відбуваються тут і зараз. Страху знижують рівень комунікації та вимагають від них повної включеності, використання усієї своєї енергії, а у когось, навіть, резервів, саме тому професія педагога належить до найбільш напружених видів праці. Одним із негативних наслідків постійного професійного стресу є синдром «професійного вигорання» [1].

Поняття «професійне вигорання» з'явилося у психологічній літературі нещодавно. Термін був оприлюднений американським психіатром Х.Дж.Фрейденбергом для характеристики психічних станів здорових осіб, що знаходяться в активному спілкуванні з клієнтами, в емоційному перевантаженні у зв'язку з надаванням клієнтам професійної допомоги. Першим дослідником, який почав розглядати вигорання педагогів, був Т.Форманюк, з часом актуальність цієї теми підвищилась і її активно почали вивчати такі науковці, як О.Баранов, О.Бондарчук, В.Зеньковський, Л.Колеснікова, Г.Ложкін, Ю.Львов, Г.Мешко, Н.Назарук, А.Шафраненко та інші.

А.Вознюк, Т.Зайчикова, Л.Карамушка, С.Максименко, Т.Форманюк описували в своїх роботах чинники, які впливають на синдром професійного вигорання. Попередження синдрому вигорання вчителя охарактеризовано у наукових працях Н.Грисенка, Е.Носенка, В.Семиченка, В.Татенка, Н.Чепелевої,

Т.Яценка. Проблема професійного вигорання потребує регулярного перегляду та аналізу з боку науковців [2].

Метою нашого дослідження є визначення рівня стресостійкості педагогів та ступеня сформованості у них синдрому «професійного вигорання» під час освітнього процесу.

Теоретичний аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми дозволив сформулювати наступні положення:

1. Професійне вигорання не виникає одразу, спочатку з'являється професійний стрес, якщо ж людина не може впоратися з професійним стресом, знайти адаптивні копінг-стратегії, то поступово активний стрес переростає у професійне вигорання.

2. В історії дослідження професійного вигорання можна умовно виокремити три етапи: на першому науковці ототожнювали вигорання зі стресом, вважаючи його результатом робочого стресу; на другому етапі професійне вигорання характеризували у вигляді системного конструкту; на третьому (гуманістичному) етапі вчені розглядали професійне вигорання як комплекс певних відчуттів та переживань, де може відбуватися самоактуалізація фахівця.

3. На даний момент існує велика кількість підходів до визначення професійного вигорання, зокрема, кожен з дослідників пропонує своє бачення синдрому «професійного вигорання». Це дає підстави констатувати відсутність єдиного визначення професійного вигорання дослідниками, що ускладнює формування цілісного поняття про термін «професійне вигорання».

4. Психологічна природа професійного вигорання працівників освіти визначається науковцями як адаптивна властивість психосоціальної системи фахівця з виявлення цілеспрямованої поведінки у пристосуванні до стресогенного робочого середовища. При цьому для більшості підходів можна виділити такі спільні характеристики: професійне вигорання є специфічним процесом, результатом якого є стан емоційного та фізичного виснаження, втрата інтересу до роботи, довгострокова реакція на стрес, пов'язаний з роботою, а не тільки з міжособистісними взаємостосунками.

5. Синдром «професійного вигорання» - добре відоме явище у закладах освіти. Регулярна втома, апатія, знесилення, відчуття відсутності підтримки з боку оточуючих, постійні докори учням і їхнім батькам, невдоволення професійною діяльністю, дистанційним навчанням – його прояви [1].

З метою визначення рівня стресостійкості педагогів та ступеня сформованості у них синдрому «професійного вигорання» під час освітнього процесу були застосовані наступні методики:

1. Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка.
2. Діагностика синдрому «вигорання» в професіях системи «людина - людина» К. Маслач та С. Джонсон.
3. Методика визначення стресостійкості й соціальної адаптації Холмса й Раге.
4. Дослідження синдрому «вигорання» Дж.Грінберга.

Для перевірки достовірності результатів опитувальників використовувались також методи спостереження та бесіди.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі комунальної установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» – 4 особи, Ружинській гімназії – 29 осіб, Зарічанській ЗОШ І-ІІ ступенів – 13 осіб. Отже, вибірка становила 46 працівників освіти з двох закладів загальної середньої освіти та однієї установи.

У групі працівників двох шкіл та працівників Центру у процесі дослідження синдрому «професійного вигорання» за методикою діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка нами були отримані такі результати (табл.1).

Таблиця 1

Розподіл опитуваних за рівнем емоційного вигорання (%)

№ з/п	Рівні	Не сформована	В стадії формування	Сформована
1.	Напруження	5%	15%	13%
2.	Резистенція		28%	26%
3.	Виснаження		13%	

Як бачимо з таблиці 1, найбільший відсоток досліджуваних (28%) мають фазу «резистенція», яка перебуває на стадії формування. Сформованою фаза «резистенція» є у 26% респондентів. Це говорить про те, що реакція опору на стресові події, що зростає, починається з моменту появи тривоги, отже, педагогам необхідна профілактика та психокорекція емоційного стану.

Методика В.В. Бойка дозволяє показати ті симптоми, які є домінуючими, на основі яких ми можемо впроваджувати методи корекційної роботи з працівниками освіти (див. табл. 2).

Таблиця 2

Домінуючі симптоми, що є сформованими (%) за методикою В.В. Бойка

Симптоми	Фази професійного вигорання											
	Напруження				Резистенція				Виснаження			
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4
	15%			13%	28%			26%			13%	

Необхідно підкреслити, що у молодих спеціалістів симптоми емоційного вигорання не знаходяться на стадії формування або не сформовані. Майже у всіх працівників має місце сформований симптом «редукція професійних обов'язків», тобто спрощення. У професійній педагогічній діяльності, що несе в собі часте спілкування з людьми, редукція проявляється в спробах зменшити обов'язки, на які йде дуже багато емоцій. У жінок на першому місці були такі симптоми, як «проживання психотравмуючих обставин» та «неадекватна емоційна вибіркова реакція». У чоловіків на першому місці сформованим виявився симптом «виникнення психосоматики», можливо тому, що чоловіки не виражають весь спектр своїх емоцій, як вміють це робити жінки.

Результати емпіричного дослідження працівників освіти за допомогою методики дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберга розподілилися наступним чином: 28% (13 осіб) мають середній рівень «вигорання», у 61% (28 осіб) - високий рівень вигорання, 11 % (5 осіб) – низький рівень «вигорання» і

тому ці педагоги можуть знаходити ресурс та виконувати свої професійні обов'язки належним чином.

При проведенні методики «Діагностика синдрому вигорання в професіях «Людина-людина» К.Маслача, С.Джексона було отримано такі результати дослідження. В емоційному вигоранні педагогічних працівників переважає компонент «резистенція», яка проявляється в неадекватному вибіркового емоційному реагуванні, емоційно-моральній дезорієнтації, розширенні галузі економії емоцій, редукції професійних обов'язків. А це призводить до надмірного емоційного виснаження, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. У 60% (28 осіб) працівників фаза сформувалася, у 35% (16 осіб) – на стадії формування і тільки в 5% (2 осіб) – не сформована.

Методика «Визначення стресостійкості та соціальної адаптації» Т.Холмса та Р.Раге дозволило виявити у 9% (4 осіб) педагогічних працівників високий ступінь опірності стресу. Це означає, що у педагогічних працівників достатньо ресурсів та достатня стресостійкість: вони не витрачають енергії на подолання стресів, тривоги та переживань, отже, педагогічна діяльність може бути ефективною. У 43% (20 осіб) педагогічних працівників виявлено граничний ступінь опірності стресу. У зв'язку з воєнними подіями в житті людей збільшуються негативні емоції, переживання, високий ступінь відповідальності, покладений на працівників освіти в роботі із дітьми у військовий час (повітряні тривоги, обстріли ракетами, дистанційна, очна та змішана форма освіти для безпеки вчителів та дітей), тому стійкість зменшується та використовується велика кількість енергії та ресурсів на подолання негативних емоційних станів під час війни (шок, страх, тривога, гнів, сором, почуття вини, ненависть).

Для 48% (22 особи) працівників характерний низький ступінь опірності стресу – це є сигналом тривоги, що попереджає педагогічних працівників про небезпеку. Отже, їм терміново треба зменшити ступінь стресового навантаження. Такі працівники близькі до нервового виснаження.

В роботі було використаний інший метод вивчення впливу «професійного вигорання» на особистість працівників освіти - метод психологічного спостереження, яке спрямоване на організоване сприйняття специфічної поведінки респондентів.

Під час війни професійна діяльність педагогів проходить в екстремальних умовах. Хороші показники роботи вчителів визначаються не тільки професійними знаннями та вміннями, а й професійно-важливими властивостями, серед яких важливе місце посідає стресостійкість.

Синдром професійного вигорання педагогів має такі основні ознаки, як виснаження та спустошення, викликане педагогічною роботою. Цей руйнівний процес розвивається на тлі хронічного стресу, призводить до виснаження емоційних, енергетичних, особистісних ресурсів людини та повної байдужості до своєї професії.

Сьогодні в установах і закладах освіти виникає потреба в психологічному супроводі професійної діяльності, і, перш за все, профілактиці професійного

вигорання педагогів. Науковці вважають, що синдром професійного вигорання працівників освіти може бути попереджено на будь-якій стадії, але краще це робити на початку його виникнення.

Нами було проведено профілактичне заняття-тренінг з педагогами, які мають сформовані фази професійного вигорання. Під час тренінгового заняття респондентам були надані рекомендації та методи самостійної боротьби з «професійним вигоранням». Також було запропоновано індивідуальні зустрічі (заняття) працівникам освіти з психологом щодо подолання негативних емоцій, які отримує педагог в роботі з учнями, для стабілізації стресу/ресурсу визначених осіб та виведення до балансу і гармонії осіб, які піддалися професійному та емоційному вигоранню (арт-терапія, МАК-діагностика і корекція, вправи і техніки виходу із кризових ситуацій).

Висновки. Отже, аналіз результатів психологічного дослідження дозволив виявити чинники, які впливають на психічне здоров'я педагогічного працівника. Тому профілактика та попередження виникнення синдрому професійного вигорання педагога потребує системного підходу на різних етапах діяльності, підвищення адаптаційних можливостей працівників освіти, діагностики і корекції симптомів даного синдрому, вправ і технік виходу із кризових ситуацій, формування позитивних реакцій, розвитку особистісної рефлексії, доведення до автоматизму вправ та технік, які можуть допомогти з синдромом «професійного вигорання».

Література

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://web.kpi.kharkov.ua/ppuss/uk/stresostijkist-rozvitok-stresostijkosti/>
2. [Електронний ресурс] Режим доступу <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15875/1/57.pdf>

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Безноска Катерина Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ УЯВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Дослідження уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є надзвичайно актуальним. Уява грає ключову роль у розвитку дітей, особливо у дошкільному віці. Вона є основою для творчості,

розвитку мислення, сприйняття та розв'язання проблем. У дітей із загальним недорозвитком мовлення можуть виникати особливі труднощі у розвитку уяви через обмеження в мовленні та сприйнятті мовленнєвих сигналів. Розвиток уяви також має важливе значення для психологічного добробуту дитини. Здатність створювати власний світ уяви може допомогти дітям у розв'язанні проблем та адаптації до нових ситуацій.

Дослідження особливостей уяви може виявити конкретні труднощі, з якими зіштовхуються діти із недорозвитком мовлення. Це може вказати на можливі шляхи подолання цих труднощів, наприклад, за допомогою спеціально розроблених педагогічних методик та програм.

Відзначимо, що дослідження особливостей уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення має велике значення як для наукової спільноти, так і для практичних застосувань у педагогіці, психології та розвитку дитини.

На сучасному етапі дослідження проблем загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку активно проводяться такими науковцями, як Н. Базима, Е. Данілавічюте, І. Марченко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та інші. Вони зосереджуються на різних аспектах цієї проблематики, включаючи діагностику, корекцію та психологічний супровід дітей з порушеннями мовлення. Їх дослідження спрямовані на розуміння причин та механізмів розвитку мовленнєвих порушень, а також розробку ефективних методик інтервенції та розвитку для цієї категорії дітей. Їх внесок допомагає розширити наукову базу та покращити практичні підходи до роботи з дітьми, що мають порушення мовлення.

Українські науковці Т. Дуткевич, С. Конопляста, Г. Костюк, І. Мартиненко, О. Мороз, В. Тищенко розкрили складність процесу розвитку уяви у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Вони виявили, що уява у цієї категорії дітей може бути обмеженою, бідною та малорізноманітною. Хоча проведено значну кількість досліджень уяви дошкільнят, деякі аспекти ще залишаються недостатньо вивченими. Наприклад, взаємозв'язок між розвитком мовлення та уяви в цілому залишається досить малодослідженим. Таким чином, необхідно проводити додаткові дослідження для більш глибокого розуміння процесу розвитку уяви у дітей з порушеннями мовлення та його взаємозв'язку з іншими аспектами їхнього розвитку.

Загальний недорозвиток мовлення у дітей – це ситуація, коли дитина має обмежену мовленнєву здатність у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком. Це може включати обмежений словник, недостатню граматичну структуру, помилки у вимові, труднощі зі зв'язним мовленням або розумінням мови тощо. Відзначимо, що загальний недорозвиток мовлення може бути спричинений різними факторами: генетичні чинники, середовище, умови розвитку, вікові особливості, відсутність або недостатність стимуляції мовленнєвого розвитку тощо.

На думку Ю. Рібцун, загальний недорозвиток мовлення – це складне порушення мовленнєвої діяльності, яке виявляється у неповному або повному

недорозвиненні всіх аспектів мовлення (фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного) на рівні сприйняття та/або вираження, а також у відсутності або недосконалої функцій і операцій, необхідних для засвоєння мовлення (зокрема, мисленнєвих процесів і операцій, сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних аспектів мовлення) [6, с. 3].

На основі аналізу теоретичних досліджень та логопедичної практики стверджується, що загальний недорозвиток мовлення не є окремим ізольованим порушенням, а складається з різних ознак: пізній початок мовлення, використання аграматичних конструкцій у мовленні, а також проблеми з утворенням звуків та складів слів. Ці ознаки можуть мати різні варіанти виявлення та різний прогноз щодо їх подолання в контексті різних порушень розвитку дитини [5, с. 15].

На сьогодні, існує багато визначень поняття «уява», але в основному уява розглядається як здатність створювати образи, ідеї, або сценарії у своїй уяві, які не мають прямого відображення в реальності. Д. Боровець зауважує, що уява – це процес пізнання, який полягає у створенні нових образів на основі минулого досвіду, вражень та сприйняття світу. Уява не лише допомагає уявляти різноманітні сценарії та образи, але й є важливою складовою творчості, де вона виконує пізнавальну функцію, допомагаючи особистості знаходити нові ідеї та розв'язувати проблеми [2, с. 85]. О. Борисюк та О. Лепех вказують на те, що уява – це спосіб, яким особистість відтворює реальність у свідомості через створення нових образів на основі наших сприйнятів і уявлень, накопичених у минулому досвіді. Цей психічний процес відбувається шляхом переформатування і переробки інформації з минулих вражень та уявлень [1, с. 4]. За словами Т. Дудкевич, уява може бути розглянута як спосіб відтворення реальності, психічний процес, що полягає в створенні нових образів на основі обробки раніше сприйнятого матеріалу та уявлень. Таким чином, образи уяви вважаються вторинними формами відображення [3, с. 231].

На нашу думку, уява дітей – це їхня здатність створювати власні образи, сценарії та історії. Це внутрішній світ, де вони можуть розгортати найрізноманітніші ситуації, ігри та пригоди, навіть без присутності реальних об'єктів чи подій. Уява дітей важлива для їхнього розвитку, оскільки вона сприяє творчому мисленню, розвитку емоційної сфери, а також соціальній адаптації через імітацію різних рольових ситуацій.

У старшому дошкільному віці уява дітей поступово розвивається і набуває конкретніших особливостей. Діти стають здатними до створення більш складних та різноманітних образів та сценаріїв у своїй уяві. Вони можуть вигадувати більш складні історії та ігрові ситуації. У цьому віці діти виявляють ще більше зацікавлення у рольових іграх, де вони можуть втілювати різні образи та емоційно занурюватися в свої ролі. Вони починають експериментувати зі структурою і сюжетом історій, створюючи власні сюжетні лінії та розвиток подій у своїх уявних іграх. Діти можуть проявляти більше інтересу до творчої діяльності: малювання, ліплення, конструювання, використовуючи свою уяву для створення нових творів.

У старшому дошкільному віці уява стає більш цілеспрямованою та творчою,

як відзначає Д. Слободяник. Діти проводять тривалі ігри на одну тему та демонструють цілеспрямоване фантазування, коли їх спонукають до цього вихователі під час занять. Важливо відзначити, що образи, які створюються уявою, стають більш реалістичними, орієнтованими на події, які відбуваються в їхньому оточенні [7, с. 133].

Розвиток уяви дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ може відрізнитися від процесів розвитку уяви у дітей з нормальними мовленнєвим розвитком. О. Мороз вважає, що уява тісно пов'язана з мовленням, і мовлення має значний вплив на розвиток уяви. Він зазначає, що всі види уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення розвиваються недостатньо. Дослідження показують, що такі діти можуть мати обмежену мотивацію та цілеспрямованість у своїй діяльності, обмежені пізнавальні інтереси, складності з формуванням уявної ситуації, нестабільність у формуванні предметних образів та нестабільність у довільному керуванні образною сферою [4, с. 293].

Теоретичний аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що уява у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення має свої особливості порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком:

1. Діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення можуть мати обмежений словник, що впливає на їх здатність утворювати образні уявлення. Наприклад, вони можуть мати труднощі з описом предметів, ситуацій або подій.

2. Діти можуть мати проблеми зі збиранням різних ідей та подій в логічну послідовність для створення розповіді.

3. Деякі діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення можуть важко уявляти абстрактні поняття, такі, як час, простір чи емоції.

4. Гра важлива для розвитку уяви у дітей. Однак діти із загальним недорозвитком мовлення можуть мати проблеми зі створенням та участю в таких іграх через обмежений словник та уяву.

5. Для здійснення творчих завдань або уявних ігор діти можуть потребувати більш конкретних інструкцій та підтримки.

6. Використання візуальних підказок, таких, як малюнки, фотографії або іграшки, може допомогти дітям краще розуміти та відтворювати сюжети та ідеї [4].

На наш погляд, для дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення важливо надавати індивідуалізовану та цільову підтримку для розвитку їх уяви. Це може включати різноманітні методи ігрової терапії, розвиток словника, роботу з образністю мовлення та підтримку у розвитку креативних навичок. Така підтримка може значно полегшити їхній процес навчання та розвитку.

Отже, уява у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення може мати свої особливості. Діти можуть мати обмежені можливості у вираженні своїх думок, фантазій та ідей через мовленнєві порушення. Однак, не

зважаючи на це, у них все ще може бути розвинена уява, яка може виявлятися через гру, творчість та участь у різноманітних активностях. Завдяки сприятливому середовищу та підтримці, діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення можуть розвивати свою уяву, активно взаємодіяти з оточуючим світом та виявляти творчість у різних сферах життя.

Література

1. Борисюк О.М., Лепех О.М. Психологічні аспекти формування уяви у дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2018. Вип. 1. С. 3–13.
2. Боровець Д.П. Роль уяви у формуванні особистості дитини. *Корекційна педагогіка*. Випуск 58. Том 1. 2023. С. 81–85.
3. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
4. Мороз О.А. Проблеми розвитку уяви в старшому дошкільному віці у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 7(1). С. 289–302.
5. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник. Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.
6. Рібцун Ю.В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 210 с.
7. Слободяник Д., Кривошея Т. Розвиток уяви і фантазії дітей старшого дошкільного віку за допомогою кругів Луллія. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. С. 132–135.

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

Делех Богдан Анатолійович,

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 014 Середня освіта «Музичне мистецтво»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

МЕХАНІЗМИ І ФАКТОРИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ВІЙНИ НА ОСОБИСТІСТЬ

Опанування інтегрованого курсу «Мистецтво» в новій освітній парадигмі «Нова українська школа» ставить перед учнями низку завдань. Серед них найпоширенішими є здатність школярів здійснювати синтез отриманої з різних

джерел інформації, розвиток критичного мислення при аналізі мистецьких творів, порівняння інформації, медіаграмотність [2]. В сьогоденних умовах життя суспільство перебуває у стані війни. Надзвичайно актуальним є вивчення психологічного впливу сучасних творів мистецтва, створених під час російсько-української війни, на особистість та їх порівняння зі світовими шедеврами модернізму і авангардизму ХХ століття.

Нами було проаналізовано твори європейського мистецтва модернізму таких знаних митців, як П. Пікассо, Е. Мунк та сучасних українських митців Я. Гудзан, А. Логова, М. Фенечкіна. Досліджено психологічний вплив робіт на особистість, визначено механізми і фактори критичного сприйняття та критичного аналізування подій, які відображали митці у своїх роботах.

Метою психологічного дослідження є вивчення механізмів та факторів психологічного впливу сучасного українського мистецтва в умовах війни на особистість старшокласників.

Опанування інтегрованого курсу «Мистецтво» старшокласниками складає перед ними низку викликів, які стосуються критичного аналізу творів мистецтва ХХ-ХХІ століття. В умовах російсько-української війни було створено дуже багато нових візуальних творів мистецтва, які стали відображенням наслідків кривавих кроків російської орди. Війна в Україні дала новий поштовх для розвитку живопису – це мистецтво стало ключовим не тільки для професійних митців, але й для найменших українців, які за допомогою своїх робіт мотивували на перемогу та вірили в ЗСУ. Митці виступають культурними амбасадорами, їхні твори універсальною мовою розповідають про те, що всім українцям довелося пережити [4].

Через живопис сучасні художники виплескують на полотна свій тригер, визначаючи при цьому власні живописні полотна як поле бою, на якому вони чинять свій супротив реаліям війни. Адже саме через живопис можна візуально достукатися до найглибших емоцій людини. Буває, що словами важко передати певні емоції та події, але коли глядач бачить картину про війну, він відразу розуміє, скільки в ній болю й жалю. Створені засобами живопису художні образи здійснюють сильний психологічний вплив на ціннісно-сміслову, потребо-мотиваційну, емоційно-вольову сфери особистості та сферу самосвідомості юнаків та юнок через наступні механізми сприйняття творів мистецтва [1]:

1. Художньо-смісловий механізм. Він полягає в тому, що на основі сприйняття і осмислення художнього образу у людини виникає особистісна концепція художнього твору.

2. Механізм розкодування художньо-образної мови твору мистецтва (розуміння реципієнтом художніх прийомів, які використав автор, наприклад, символічних образів, та їх дійсного призначення в творі).

3. Механізм емпатії – співчуття, співучасті персонажам, зображеним на полотні. Емпатія – спосіб розуміння іншої людини, при якому домінує не раціональне, а емоційне сприйняття (емоційне «відчуження» партнера). Емпатія виникає як відповідь на позитивні чи негативні переживання партнера чи персонажу, зображеному на полотні. Механізм емпатії де в чому схожий на

ідентифікацію – вміння «поставити себе на місце іншого», однак є також істотна відмінність. Коли людина ідентифікує себе з кимось, вона поводитиметься так само, як й інша людина. У разі ж демонстрування емпатії вона просто бере до уваги лінію поведінки іншої людини, але свою поведінку може вибудувати зовсім інакше.

4. Відчуття художньої форми.

5. Механізм ідентифікації – «перенесення» реципієнтом образів та положень із твору на власну життєву ситуацію. Ідентифікація поєднується з протистоянням сприймаючого суб'єкта герою і ставленням до нього як до "іншого". Завдяки цьому реципієнт може уявити, художньо пережити одну з невиконаних у житті ролей і отримати життєвий досвід не пережитого, а "програного" в переживаннях життя.

6. Катарсис – емоційне потрясіння, яке відчуває людина під впливом дії на неї твору мистецтва і яке здатне привести до «звільнення» від небажаних переживань та думок, наприклад, відчаю, розгубленості, безнадії, у результаті чого виникає стан внутрішнього очищення.

Антон Логов – український художник, творчість якого характеризується поєднанням стильових напрямків. Для нього мистецтво являє безкінечний Всесвіт почуттів і емоцій. В своєму живописі він демонструє внутрішні стани: піднесення, захоплення, закоханність, меланхолію, трансцедентальний спокій.

Художник створив цикл творів «Війна в Україні», у яких розповідає про найважливіші та найтрагічніші події сучасної війни. Спочатку митець почав малювати серію ангелів, першим був «Ангел, що зупиняє авіабомбу». Потім перейшов до зображення конкретних подій. Так з'явилися серія про ЗСУ, вибух у Харкові і обстріли Києва. Написав серію малюнків про звірства росіян у Бучі і Маріуполі. «Кожен малюнок має окрему промовисту назву, - говорить Антон Логов. - Спочатку було багато жовто-блакитних кольорів, потім червоно-чорні. Цикл вийшов у національній колористиці. Окрім того, червоне і чорне створюють драматизм, ці фарби завжди були присутні у моїй творчості» [4].

Декілька робіт художника є омажами на знамі мистецькі роботи. Омаж (від фр. *homage* – вдячність, шана) в мистецтві – робота-наслідування (і жест поваги) іншому митцеві. Коли Київ почали обстрілювати, Антону прийшов образ картини «Герніка» Пабло Пікассо, твір був реакцією іспанського митця на бомбардування німцями міста Герніка під час Другої світової війни. В роботі Логова «Ракетний удар по Києву» зберігся концептуальний образ з картини П. Пікассо, але автор надав йому українського колориту та символіки. Аналізуючи варіацію митця на роботу іспанського художника, можна сказати, що художник використав червоний, чорний, синій і жовті кольори, а також додав до роботи української ідентичності. В середині картини є ключове слово «Sport», це зруйнований спорткомплекс, в який ходила його донька, своєрідним акцентом він показує, що історія повторюється і жахи, які відбувалися в минулому сторіччі, актуальні нині [3].

Цікавим омажем є робота А. Логова «Крик Путіна» за основою картини норвезького експресіоніста Е. Мунка «Крик». Центральним образом є сам

російський диктатор, який кричить від відчаю, що все відбувається не так, як спланував. На фоні червоного «кривавого» неба рясніють синьо-жовті образи надії [там же].

Творчість молодшої української мисткині Яни Гудзан також присвячена реаліям війни. Художниця створює різноманітних берегинь, що у її розумінні виступають як соціальна група старших жінок, бабусь, з власною візуальною естетикою. Вони зберігають культурний код нації, рецепти страв і рецепти життя, що передавалися з покоління в покоління та здобуті нелегким досвідом. Свою роботу «Берегиня, що озирається назад» мисткиня описала так: «Озираючись назад. Збираючи все життя в одну валізу, важко виділити основне. Все одно все дороге залишається тут. Ми зрозуміли, що дім – це не речі, а люди. Що країна – це наші люди, нічим і ніким незамінні. Але що, якщо вертатися багатьом вже немає куди?» [6].

Український митець Мітя Фенечкін створив серію робіт «Black Holes» - це серія з 25 малюнків, на кожному з яких — чорний квадрат чи прямокутник. Це вікна розбомбленого будинку, а всередині — ледве вловимі силуети життя, якого більше не буде [5], [7].

Вплив художніх образів, створених сучасними українськими митцями, на особистість обумовлюється також дією певних факторів. Зокрема, теоретичний аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми дозволяє виділити наступні чинники [1]:

Об'єктивні фактори, тобто зміст художнього образу, наявність певних сцен (жорстокості і насилля тощо). Картини, присвячені реаліям війни, містять сцени руйнувань, загибелі мирних людей, що показує весь жах злочинів країни-агресора проти людяності, духовності, проти самого Життя.

Суб'єктивні (особистісні) фактори – демографічні, соціально- та індивідуально-психологічні особливості:

– Ціннісні орієнтації, світоглядна спрямованість. Художні твори сучасних українських художників, які зображують жахіття війни, відповідають корінним цінностям та світогляду особистості.

– Особистісний досвід. Дослідження сприйняття художніх образів дало можливість вченим дійти висновку, що більш високу оцінку отримують твори, які близькі до життєвого досвіду глядачів. Так, наприклад, ті українці, які пережили бомбардування і бачили його наслідки своїми очима, більш глибоко та емоційно сприйматимуть твори Міті Фенечкіна та Антона Логова, ніж ті, хто з самого початку війни перебуває за кордоном.

– Емоційно-вольові особливості – особливості їх поєднання у художника-автора і людини, яка сприймає його творчість, також сприяють чи навпаки, протидіють адекватній реакції на твір.

– Темперамент. У експериментах англійського дослідника Г.Айзенка екстраверти надавали перевагу простішим та яскравішим за формою творам живопису, а інтроверти – складнішим і тьмянішим.

– Стать і вік. Вченими встановлено, що існують відмінності у сприйманні художніх образів в залежності від вікових особливостей глядачів та їхньої статі.

Таким чином, завдяки образному відображенню навколишньої дійсності сучасне українське мистецтво здійснює психологічний вплив на особистість підростаючого покоління, сприяючи формуванню їх світогляду, переконань, цінностей, особистісних смислів, показуючи, що війна України проти Росії – це війна Світла проти Темряви, Життя проти Смерті.

Література

1. Дроздова М.А. Психологія мистецтва: навчальний посібник для студентів. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2006. 104 с.
2. Масол Л. «Мистецтво» (інтегрований курс). Київ: Видавничий дім «Освіта», 2017. 223 с.
3. Як «Герніка» Пікассо, яку художник не хотів створювати, а світ не розумів, стала визначним антивоєнним твором URL: <https://birdinflight.com/svit/picasso-guernica-story.html>
4. Київський художник Антон Логов малює «Війну в Україні» URL: <https://vechirniy.kyiv.ua/news/68230/>
5. МІТЕЦ. Сучасне мистецтво України. Мітя Фенечкін URL: <https://mitec.ua/category/artists/fyenyechkin-mitya/>
6. Яна Гудзан. Instagram/ URL: <https://www.instagram.com/p/CfvpPOZtTGw/>
7. Україна в огні. Мистецький арсенал. Мітя Фенечкін. URL: <https://www.ukraineablaze.art/artists/mitya-fenechkin/>

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Іваненко Катерина Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ- ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна система освіти зазнає реформування та має за пріоритет рівність усіх дітей до навчання незалежно від їх фізіологічних особливостей чи соціального статусу сім'ї в суспільстві. Відповідно до такого принципу виникає поняття інклюзивної освіти, що потребує залучення цілого ряду спеціалістів в групу підтримки такої дитини під час процесу навчання. Така підтримка допомагатиме учню/учениці отримувати знання та слідувати навчальній програмі зі спрощеннями чи модифікаціями у своєму власному темпі [4, с. 103].

Відповідно до того, що реформування освіти рухається в європейському напрямку та формує навколо дитини з особливими освітніми потребами педагогічний та психологічний супровід, виникає потреба в підготовці фахівців, що будуть готові до тісної співпраці з дитиною. Такий фахівець повинен бути спроможним до адаптації в нових умовах співпраці з інклюзивними учнями/ученицями та досягнення ефективного результату в його/її навчанні.

Значне місце серед фахівців, котрі потребують зміни та удосконалення системи підготовки до роботи в умовах інклюзії, посідають педагоги-логопеди. Дієвими у підготовці фахівців можуть стати зміни у вимогах, інтенсивності та практичний досвід під час навчання у ЗВО. В. Бондарь зазначає, що реалізація ідеї створення інклюзивного середовища та кваліфікованого супроводу полягає у підготовці вищими навчальними закладами цілого ряду фахівців: психологи, соціальні педагоги, логопеди, асистенти вчителя, дефектологи та ін. Спеціальна освіта має змінити вектор свого руху в напрямку нової ідеї та перебудувати, навіть, всю систему освіти та підготовки вищезазначених кадрів [1].

Для розуміння психологічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії Ю. Шуміловська та О. Мартинчук пропонують взяти до уваги структуру готовності майбутніх вчителів до роботи, яка складається з 4-х компонентів:

1) мотиваційний - сукупність стійких психологічних мотивів, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховної діяльності, формування готовності позитивного сприймання та ставлення до дітей з особливими освітніми потребами;

2) когнітивний - система знань про особливості розвитку дітей з психічними чи фізичними вадами здоров'я, особливості навчання та виховання таких учнів, створення сприятливого психологічного клімату та попередження кризових чи спонтанних ситуацій;

3) креативний - творча активність педагога, що допомагає розвивати творчий потенціал дітей, з урахуванням їх можливостей та індивідуальностей;

4) діяльнісний - включає способи та прийоми реалізації професійних знань та їх використання в роботі з учнями з особливими освітніми потребами, що приводить до формування професійних компетентностей [2].

Важливо розуміти, що інклюзивне навчання є не лише наданням учневі з особливими освітніми потребами можливості навчатись поряд з іншими дітьми, розробка індивідуальних освітніх програм, спостереження за динамікою індивідуального розвитку, а й тісна співпраця з батьками інклюзивної дитини, батьками інших дітей класу та вчителями. Можна сказати, що коло обов'язків та функцій педагога-логопеда значно розширюється під час роботи в інклюзивному середовищі.

Співпраця з вчителями може включати допомогу у підборі методів та засобів навчання, що можуть покращити вплив освітнього процесу на вміння та знання дитини. Щодо напрямів діяльності педагога-логопеда, то А. І. Каплієнко виділяє наступні: проведення диференціальної діагностики задля визначення типу порушень, консультування педагогів, батьків та учнів з відхиленнями в мовленнєвому розвитку з проблем навчання та розвитку, здійснення

психопрофілактики для вибудови сприятливого мікроклімату, виховання учнів з мовленнєвою патологією, впровадження та культивування здоров'язбережувальних технологій [3].

Як зазначалося раніше, підготовка педагогів-логопедів потребує змін та вдосконалень. Одною зі змін може стати особлива увага до формування умов, що будуть позитивно впливати на отримання компетентнісних вмінь, зокрема, до роботи в інклюзивному середовищі. Цими умовами можуть стати:

- 1) формування засобів та методів для підвищення мотивації;
- 2) удосконалення змісту правових, культурологічних, соціально-гуманітарних дисциплін та забезпечення ознайомлення студентів з цінностями інклюзивної системи освіти;
- 3) доведення студентів до індивідуалізації навчання, самоосвіти та вироблення стратегій її підтримки;
- 4) перетворення, доповнення та спрямування навчальних планів для підготовки педагогів-логопедів, здатних працювати в інклюзивному просторі;
- 5) методична підтримка та її розробка;
- 6) застосування у підготовці фахівця всього максимально можливого технологічного та методологічного інструментарію;
- 7) забезпечення «реальної» практики в інклюзивному середовищі та ознайомлення студентів з реальною картиною розвитку їх професії;
- 8) проведення моніторингових досліджень для розуміння готовності студентів до роботи та зріз їх знань для подолання та заповнення прогалін у навчанні [3].

Важливість практичного досвіду співпраці з інклюзивними дітьми стає чи не найважливішою умовою, адже під час реальної взаємодії студенти розуміють всю важливість своєї професії в суспільстві та всю відповідальність під час самопідготовки до реальної роботи та важливість наполегливості в самонавчанні. Часто поряд з мовленнєвими порушеннями в інклюзивних дітей можуть бути фізичні чи психологічні вади, тобто ці порушення є комбінованими, що чинить негативний вплив на розвиток дитини. Педагог-логопед має бути готовий до співпраці з різними дітьми та мати і розвивати різнопланові та фундаментальні знання, що допоможуть йому в професійному розвитку і полегшать подальшу співпрацю зі школярами, що потребують допомоги.

Отже, підготовка педагога-логопеда до роботи в інклюзивному просторі в першу чергу потребує особливої уваги до зміни в навчальних планах відповідно до потреб сучасної загальної освіти та особливостей учасників цього освітнього процесу. Наступним важливим чинником впливу на формування відповідального спеціаліста є розгляд та дослідження структури готовності фахівця до роботи в певній сфері. Не менш важливим елементом, а можливо і найважливішим є створення умов під час підготовки педагога та максимальне його включення в процес взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами під час навчальної практики та подальша індивідуалізація навчання студентів.

Література

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2011. № 3. С. 10–14. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=rsh_2011_3_4 (дата звернення: 29.03.2024).
2. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика : навч.-метод. посіб. Умань : Вид. «Соч. М.М.», 2014. 160 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/7895?mode=full> (дата звернення: 29.03.2024).
3. Каплієнко А. І. Обізнаність студентів у своєрідності діяльності учителів-логопедів в умовах інклюзії як передумова їхньої професійної компетентності. Інноваційна педагогіка. 2019. Т. 1, № 15. С. 96–100. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/15/part_1/22.pdf (дата звернення: 29.03.2024).
4. Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу : матеріали Всеук. наук.-практ. конф., 14 грудня 2016 р. Лисичанськ: ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». Лисичанськ : ФОП Пронькіна К.В., 2016. 198 с.

Дмитрієва Світлана Михайлівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Шегеда Марія Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Спілкування є невід’ємною і важливою умовою формування особистості. У спілкуванні відбувається процес соціалізації зростаючої людини, її становлення. Вся система ставлення людини до інших людей реалізується у спілкуванні. Потреба у спілкуванні є однією з первинних потреб людини.

Розвиток і корекція у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку ключових компетентностей, зокрема комунікативної, є важливим орієнтиром у спеціальній та інклюзивній освіті. Освіта XXI століття отримала назву «століття комунікативного простору», оскільки одним із основних чинників розвитку особистості є розвиток в дитини її комунікативної сфери.

Комунікативна компетентність набуває актуальності як особистісна характеристика учня закладу середньої освіти, що визначає його здатність і готовність встановлювати, а також підтримувати необхідні контакти з іншими особами, ставити мету і досягати очікуваних результатів комунікації.

Відхилення в комунікативній діяльності, які притаманні дітям з мовленнєвими порушеннями, мають неоднаковий прояв і в різний спосіб піддаються педагогічному впливу і мають варіативність подальшого розвитку особистості.

Важливу роль в становленні особистості школяра з мовленнєвими порушеннями відіграє вік молодшого школяра.

Було виділено три рівні загального недорозвитку мовлення, перший з яких характеризується відсутністю активного мовлення, другий — початковою сформованістю загальнозживаного побутового мовлення, а третій - наявністю розгорнутого фразового мовлення з явищами фонетико-фонематичних та лексико-граматичних порушень [1].

Діти з мовними порушеннями зазвичай мають функціональні або органічні відхилення в стані центральної нервової системи. Наявність органічного ураження мозку обумовлює те, що ці діти погано переносять спеку, задуху, їзду в транспорті, довге гойдання на гойдалці, нерідко вони скаржаться на головні болі, нудоту і запаморочення. У багатьох з них виявляються різні рухові порушення: порушення рівноваги, координації рухів, недиференційованість рухів пальців рук і артикуляційних рухів.

Такі діти швидко виснажуються і перенасичуються будь-яким видом діяльності (тобто швидко втомлюються). Вони характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю, не можуть спокійно сидіти, смикають щось у руках тощо. Вони емоційно нестійкі, настрої швидко змінюються. Нерідко виникають розлади настрою з проявом агресії, нав'язливості, занепокоєння. Значно рідше у них спостерігаються загальмованість і млявість. Ці діти досить швидко втомлюються, причому це стомлення накопичується протягом дня до вечора, а також до кінця тижня. Втома позначається на загальній поведінці дитини, на її самопочутті. Це може виявлятися в посиленні головних болів, розладі сну, млявості або, навпаки, підвищеній руховій активності. Таким дітям важко зберігати посидючість, працездатність і довільну увагу на протязі всього уроку.

Їх рухова активність може виражатися в тому, що вони виявляють рухове занепокоєння, сидячи на уроці, встають, ходять по класу, вибігають у коридор під час уроку. На перерві діти надміру збудливі, не реагують на зауваження, а після зміни з працею зосереджуються на уроці. Як правило, у таких дітей відзначаються нестійкість уваги і пам'яті, особливо мовної, низький рівень розуміння словесних інструкцій, недостатність регулюючої функції мови, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність.

Психічний стан цих дітей нестійкий, у зв'язку з чим їх працездатність різко змінюється. У період психосоматичного благополуччя такі діти можуть досягати досить високих результатів у навчанні [2].

Л.Вавіна, О.Жильцова, Р.Левіна, Є.Соботович, Л.Спірова, В.Тарасун, Л.Трофименко, М.Шевченко вказують, що формування комунікабельності молодших школярів з мовленнєвими порушеннями набуває першочергового значення у комплексі корекційних занять.

Комунікативна функція формується переважно у діалозі. Діти молодшого шкільного віку легко вступають у діалог, обмінюються думками, домовляються, ставлять запитання. Проте, дітям, які мають мовні порушення, все це дається непросто. Їм складно порозумітися з однолітками, побудувати діалог.

Головним завданням педагога є використання підходів, які дають можливість розвивати вміння обґрунтовувати власні думки та відповіді, розмірковувати над проблемними питаннями, будувати діалогічне мовлення з однолітками.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями: удосконалення звуковимови учнів і підвищення їх мовної культури; збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів; вміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання; послідовне і логічне викладання думки; удосконалення граматичної будови мовлення учнів; оволодіння нормами українського літературного мовлення; формування культури мовлення і спілкування.

Отже, визначені напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності [3].

Література

1. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення: монографія. К.: Діа, 2016. 13 с.
2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями мовлення. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5548986/page:10/>
3. Акименко Ю. Є., Жорняк А. С. Особливості формування зв'язного мовлення у старших дошкільників та молодших школярів. Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Умань, 27 квітня 2018 року / гол. ред. Муковіз О. П. Умань : ВПЦ «Візаві» 2018. С. 5–7.

Довжинець Ольга Андріївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Долінчук І. О., асистентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти,

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УВАГИ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Нині в усьому світі спостерігається негативна тенденція зростання чисельності дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема з системними порушеннями мовленнєвого розвитку. Порушення мовлення у дітей впливають на розвиток пізнавальної сфери, в тому числі перешкоджають розвитку достатнього рівня уваги, адже мовленнєва діяльність розвивається в тісному зв'язку зі всіма психічними процесами.

Увага є найважливішою якістю людини, яка характеризує процес відбору потрібної (найважливішої на певний момент) інформації та ігнорування несуттєвої, зайвої. Низький рівень довільної уваги в дітей з мовленнєвими порушеннями призводить до несформованості або суттєвого порушення у них структури діяльності. З позиції С. Максименка, увага – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на значущих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях [3, с.118].

Увага дитини виникає на основі безумовного рефлексу. Оскільки фізіологічним підґрунтям уваги є виникаюче в корі головного мозку вогнище оптимального збудження (домінанта), виникнення якого можливе за умови гальмування всіх інших ділянок кори. Маленькі діти ще не здатні до тривалої зосередженості, стійкості та розподілу уваги.

Увага дітей приваблюється яскравими, сильними подразниками і залишається зосередженою допоки зберігається інтерес до таких подразників. Це стосується мимовільної уваги. Однак пізнавальне ставлення до довколишнього світу перебудовує увагу дитини. Все більше на її розвиток впливають спрямованість особистості, інтереси, мислення та мовлення. Дитина вчиться говорити, підкорятись правилам, рахуватися з вимогами дорослих, що сприяє розвитку довільної уваги. Водночас зростають можливості розподілу, перемикання уваги, розширюється обсяг і розвивається стійкість уваги.

Дослідженню різних аспектів розвитку уваги дітей з мовленнєвими порушеннями присвячені праці Б. Айзенберга, Л. Андрусішиної, О.Белової, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, Л. Обухівської, Т. Сак, Є. Соботович, Н. Пахомової, В. Тарасун, М. Шеремет та інших.

Увага дітей з мовленнєвими порушеннями характеризується низкою особливостей: нестійкістю, складністю перемикання, нижчим рівнем показників довільної уваги, складнощами у плануванні своїх дій, недостатнім розумінням інструкції до завдань, а також недостатністю розподілу уваги, низьким рівнем концентрації та розподілу уваги, низькою продуктивністю. Обсяг уваги переважно відповідає віковій нормі. Виникають труднощі під час планування своїх дій. Дітям важко зосередити увагу на аналізі умов, пошуку різних способів і засобів вирішення завдань. Дітям з патологією мовлення складно сконцентруватися на виконанні завдання в умовах словесної інструкції, ніж в умовах зорової. У першому випадку спостерігається велика кількість помилок, які

пов'язані з порушенням грубих диференціювань за кольором, формою, розташуванням фігур [3, с.335].

Відтак розвиток уваги дітей з мовленнєвими порушеннями є важливим завданням освітнього та корекційно-логопедичного процесів.

Слід зазначити, що оскільки увага включена в будь-який психічний процес, то вона може вдосконалюватись у різних видах психічної діяльності. Цьому сприяють як спеціально організовані ігри з розвитку уваги, її видів і властивостей, так і спеціально організовані ігри з розвитку мовлення з включенням завдань на мовленнєвому матеріалі, фізкультхвилинки з завданнями, спрямованими на розвиток рухового контролю.

Підводячи підсумок, варто вказати, що діти з розладами мовлення потребують комплексної допомоги багатьох спеціалістів, спрямованої як на розвиток мовленнєвих функцій, так і на розвиток усіх психічних процесів, включаючи увагу.

Література

1. Березан О.І. Психопатологія дитячого віку: навч. посіб. Полтава: ФОП Ткалич А.М., 2009. 120 с.
2. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. /за ред. М.К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с.
3. Максименко С.Д. *Розвиток психіки в онтогенезі: у 2 т.* Київ: Форум, 2002.Т. 1. 2002. 319 с., Т. 2. 2002. 335 с.

Долінчук Ірина Олегівна

асистентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Кирилюк Надія Іванівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Пам'ять є невід'ємною частиною нашого життя та впливає на усі аспекти існування особистості. Пам'ять є фундаментом для здобуття знань, умінь і навичок, а також важливою компонентою для психічного розвитку індивіда. При характеристиці пам'яті розглядаємо процеси запам'ятовування, збереження, відтворення та забування, що є взаємопов'язаними складовими, які формуються у процесі діяльності та визначаються нею. Зокрема, пам'ять поділяється на кілька видів:

- в залежності від провідного аналізатора: слухова, зорова, дотикова, нюхова, смакова;
- відповідно до тривалості процесу запам'ятовування: короткочасна, довготривала, оперативна;

- в залежності від форми психічної активності: мимовільна, довільна;
- за предметом, матеріалом діяльності: образна, емоційна, словено-логічна, рухова.

Різні види пам'яті формуються у різні періоди дошкільного віку, проте у дітей з порушеннями мовлення спостерігається знижений обсяг усіх видів пам'яті, що значною мірою залежить від характеру мовленнєвих порушень [3].

Оскільки мимовільна пам'ять дошкільнят є ще недостатньо розвиненою, діти з порушеннями мовлення потребують значних зусиль, щоб запам'ятати те, що для дітей з нормотиповим розвитком запам'ятовується легко. Так, діти дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями проявляють меншу продуктивність довільної діяльності у порівнянні з нормотиповими дітьми.

Дошкільники з порушеннями мовлення можуть мати проблеми також і з короткочасною пам'яттю, що ускладнює їхню здатність до збереження інформації на короткий період часу. Хоча рівень довготривалої пам'яті у них може залишатись незмінним або навіть бути кращим у порівнянні з нормотиповими дітьми. Словесно-логічна пам'ять у таких дітей може бути відносно збереженою, але спостерігається обмежена продуктивність запам'ятовування, що може впливати на їхню здатність запам'ятовувати та відтворювати інформацію [2].

Для розвитку мовлення вкрай важливі рухова та слухова пам'ять, адже розуміння мовлення неможливе без слухової пам'яті, а засвоєння виразного мовлення неможливе без рухової. У дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення особливо страждає розвиток слухової пам'яті, що призводить до значних труднощів у мовленнєвому розвитку та, в подальшому, освітньому процесі в школі. Порівняно з дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком, у дітей, що мають порушення мовлення спостерігається гірша слухова пам'ять та обмежена продуктивність запам'ятовування інформації [1].

Розуміння особливостей процесів пам'яті у дітей дошкільного віку є важливим етапом для розробки ефективних педагогічних підходів. Врахування цих особливостей дозволяє створювати індивідуальні програми розвитку та корекції, спрямовані на покращення як мовленнєвих, так і когнітивних навичок цієї категорії дітей. Це зумовило напрямок емпіричних розвідок (дослідження слухової пам'яті за методикою запам'ятовування десяти слів О.Лурія) та планування подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Оскільки кожна дитина з порушеннями мовлення унікальна, тому для нас було важливо створювати індивідуальні завдання, які враховують конкретні мовленнєві труднощі та рівень розвитку кожної дитини. Нами було з'ясовано, що застосування дидактичних ігор відповідного спрямування у корекційно-розвивальній роботі сприяє успішному розвитку пам'яті старших дошкільників з порушеннями мовлення, збагачуючи їхній психоемоційний досвід та підвищуючи мотивацію до пізнавальної діяльності. Найбільш ефективними та цікавими для дітей виявились такі вправи та ігри як «Осіньні листя», «Що забув намалювати художник?», «Асоціації», «Неслухняне кошеня», «Поклади у мішок».

Таким чином, розвиток пам'яті дошкільників з порушеннями мовлення потребує комплексного підходу. Перш за все, важливо, щоб батьки своєчасно

зверталися за допомогою фахівця, оскільки дитина з порушеннями мовлення потребує особливої уваги та підтримки для гармонійного розвитку. Підготовка до корекційної роботи має включати оцінку різних видів пам'яті, а співпраця між батьками, вихователями та логопедами сприяє ефективному розвитку мовлення та пам'яті у дітей. Робота з розвитку пам'яті має бути індивідуалізованою, з фокусом на особливості кожної дитини, та проводиться у ігровій формі. Для досягнення успіху у роботі дошкільниками, котрі мають порушення мовлення необхідне терпіння, розуміння та висока кваліфікація спеціалістів.

Література

1. Конопляста С. Ю., Сак Т. Логопсихологія : навч. посіб. / ред. М.К.Шеремет. Київ : Знання, 2010. 294 с.
2. Купчишина В., Мацук Л. Психологічні особливості мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. *Psychology travelogs*. 2022. № 1. С. 65-84.
3. Павелків Р. Вікова психологія : підручник. 2-ге вид. Київ : Кондор, 2015. 469 с.

Древаль Юрій Дмитрович
доктор наук з державного управління, професор,
професор кафедри правознавства
Полтавський університет економіки і торгівлі,
м. Полтава, Україна

ДО ПИТАННЯ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ТЕОРІЇ Ш. РІЧІ ТА П. МАРТИНА У СФЕРІ ОХОРОНИ ПРАЦІ

Мотивація діяльності у загальному розумінні – це сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників (рушійних сил), які спонукають людину здійснювати деякі вчинки і здійснювати певні дії для досягнення певних цілей. Відтак мотивація у сфері соціально-трудових відносин має подвійне навантаження: з одного боку – заохочувати працівника якнайкраще виконувати власні посадові обов'язки та піклуватися про продуктивність праці, а з іншого – стимулювати працівника свідомо відноситися до безпеки і гігієни праці. Власне і мотивація у сфері охорони праці, за нашою оцінкою, – це вид управлінської діяльності, спрямований на спонукання себе та інших працівників організації до діяльності, що забезпечує досягнення визначених цілей щодо належного забезпечення безпечних і здорових умов праці.

Термін «мотивація» вперше застосував ще в середині ХІХ ст. німецький мислитель Артур Шопенгауер, висловлюючи переконання, що мотивація – це внутрішній процес вільного вибору індивідом тієї чи іншої моделі поведінки. Проте, теорія мотивації у буквальному розумінні поняття стала розроблятися лише на початку ХХ ст. (див., напр., праці Ф.У. Тейлора, Е. Мейо та М. Фоллет). У середині та в другій половині ХХ ст. вже почали розроблятися і теорії, які були спрямовані на функціональне застосування мотивації у різних сферах суспільних та соціально-трудових відносин (див., напр., праці

М. Армстронга, Б. Войцишке, Ф. Герцберга, Е. Дейсі, Д. Мак-Клелланда, Б. Скіннера, Р. Флейста та Р. Шпренгера).

Водночас більшість вчених сходяться на тому, що теорія мотивації поки що знаходиться в стадії розроблення і не містить однозначних практичних рекомендацій. Не випадково фахівці все частіше вживають словосполучення «мовний туман мотивації», що якраз і знаменує неясності та неоднозначності у застосуванні мотиваторів у будь-якій сфері суспільних відносин (що, наприклад, наглядно аргументується у праці Р. Шпренгера з промовистою назвою «Міфи мотивації» [1]). Наприклад, Я. Гжеляк виділяє такий недолік багатьох теорій мотивації, як недостатнє врахування ірраціональності у поведінці багатьох суб'єктів у сфері праці, що ускладнює і пошуки на шляхах забезпечення повноцінної трудової мотивації [2, с. 290-302].

Наведені аргументи зайвий раз свідчать і про необхідність продовження досліджень з різнобічних аспектів мотивації у сфері праці. У цьому сенсі на першочергову увагу заслуговують напрацювання британських інструкторів з персоналу Ш. Річі та П. Мартіна, які у книзі «Управління мотивацією» сформулювали та детально обґрунтували авторське визначення поняття «мотиваційний профіль особистості». У цій книзі, яка вперше була опублікована ще в 1959 р. та потім неодноразово перевидавалася різними мовами, творчо опрацьовано особистий досвід авторів діяльності з мотивації персоналу [3].

Мотиваційний профіль особистості, на думку авторів, являє собою індивідуальне поєднання найбільш та найменш важливих потреб для конкретного індивіда. Водночас зазначається, що мотиваційний профіль формується засобом порівняння значущості факторів. При цьому враховується, що мотивація є персональним фактором (у кожного працівника вона власна та індивідуальна), але сукупно вона складає усереднений показник колективної мотивації. Автори розраховували, що їхні напрацювання важливі насамперед для виявлення та вдосконалення загального налаштування колективу до спільної праці.

До мотиваційного профілю автори віднесли дванадцять факторів, що дозволило виявити також дванадцять найбільш значущих потреб людини до праці в колективі. До таких факторів було віднесено:

- Фактор 1. Високий заробіток і матеріальне заохочення.
- Фактор 2. Фізичні умови роботи.
- Фактор 3. Структурування.
- Фактор 4. Соціальні контакти.
- Фактор 5. Взаємовідносини.
- Фактор 6. Визнання.
- Фактор 7. Прагнення до досягнень.
- Фактор 8. Влада і впливовість.
- Фактор 9. Різноманітність і зміни.
- Фактор 10. Креативність.
- Фактор 11. Самовдосконалення.

Фактор 12. Цікава і корисна робота.

Детальний аналіз цих факторів дозволяє стверджувати, що не всі вони однаковою мірою мають відношення до безпеки і гігієни праці (деякі з них є більш важливими, деякі – менш важливими). Для прикладу нами взято лише деякі фактори (1, 2, 3, 10, 11 та 12), які дозволяють достатньо переконливо виявити мотивацію працівника до безпечних і здорових умов праці.

Так, розмір винагороди може мотивувати співробітника позитивно поставитися до приписів з охорони праці та усвідомлено сприймати їх, хоча за певних обставин це може бути і потужним демотиватором (фактор 1); аналіз стану умов праці дозволяє додатково з'ясувати питання щодо стимулів людини до праці, в результаті чого отримуються знання про рівень задоволеності роботою і, як наслідок, рівень лояльності і мотивації (фактор 2); оцінювання потреби в чіткому структуруванні роботи та наявності зворотного зв'язку і інформації дозволяє судити про результати власної роботи, водночас це також і важливість потреби в зниженні невизначеності у процесі трудової діяльності (фактор 3); потреба бути креативним додатково виявить налаштованість працівників до творчості та до нововведень у сфері охорони праці (фактор 10); потреба в самовдосконаленні, зростанні та розвитку як особистості має допомогти відповісти на питання щодо чинників персонального зростання та спонукання до самостійних дій, а також більшою мірою уявити положення про те, що заходи з охорони праці вимагають не лише виконання відповідних приписів, але і належної організації та самовіддачі (фактор 11); потреба в цікавій та водночас суспільно корисній праці, на думку авторів теорії, має більш важливу цінність, аніж інші чинники мотивації, за відсутності такого чинника інші мотиваційні чинники діють не в повному обсязі (фактор 12).

Розкриття сутності обраних нами факторів мотивації дозволяє виявити найбільш важливі внутрішні стимули, які спонукають працівників належним чином дотримуватися заходів з безпеки і гігієни праці (при цьому ми також виходили з того, що вимоги до обсягу тез не дозволяють присвятити детальну увагу усім іншим положенням мотиваційної теорії Ш. Річі та П. Мартіна, які тією чи іншою мірою стосуються окресленої сфери соціально-трудова відносин).

Література

1. Sprenger, Reinhard K. *Mythos Motivation: Wege aus einer Sackgasse*. Berlin: Campus-Verlag, 1997. 267 p.
2. Мотивация замысла / под ред. А. Кольянчик, Б. Войцишке / пер. с польск. Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2015. 344 с.
3. Ritchie, Sheila, & Martin, Peter. *Motivation Management*. Gower Publishing Company, 1999. 344 p.

Дуля Аліна Володимирівна

докторка філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота,
старша викладачка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРЕДСТАВНИЦТВА ІНТЕРЕСІВ СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ

Повномасштабне військове вторгнення Росії та інтенсивні бойові дії, що тривають в Україні з 24 лютого 2022 року, призвели до серйозних соціально-економічних та військово-політичних змін. Одним з негативних наслідків яких є зростання соціальної вразливості та незахищеності населення. Саме тому діяльність соціальних працівників повинна бути направлена на допомогу тим, хто її потребує, наприклад, у випадках пов'язаних з порушенням прав, складними життєвими обставинами, виключенням, дискримінацією тощо. Соціальні працівники у роботі з вразливими групами населення часто застосовують представництво інтересів, як різновид втручання (захист прав, реалізація інтересів окремих осіб чи груп людей з метою отримання доступу до послуг, на які вони мають право, але не можуть отримати) [2, с. 62].

Важливість непростих завдань, що стоять перед фахівцями із соціальної роботи посилюють вимоги до підготовки соціальних працівників, навчання їх навичкам представництва інтересів соціально вразливих та дискримінаційних груп населення; формування вміння критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері представництва інтересів; формування вміння екстреного (кризового) реагування на нові виклики та потреби отримувачів соціальної послуги. Таким чином, розвиток такої професійної компетентності в майбутніх соціальних працівників є важливим завданням освітніх програм у закладах вищої освіти.

Соціальні працівники в межах надання соціальної послуги представництва інтересів ведуть переговори від імені отримувача соціальних послуг; надають допомогу в оформленні або відновленні документів; сприяють в реєстрації місця проживання або перебування; допомагають у розшуку рідних та близьких, відновленні родинних та соціальних зв'язків; сприяють у забезпеченні доступу до ресурсів і послуг за місцем проживання/перебування, встановленні зав'язків з іншими фахівцями та установами [3].

Представництво інтересів соціально вразливих та дискримінаційних груп населення регламентується такими законами України: «Про соціальні послуги» (2019) [8], «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001) [9], «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991) [7], «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2012) [4], «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2014) [5], «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей» (2005) [6] та Наказом Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги представництва інтересів» (2015) [3].

У зв'язку з потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях із соціальної роботи, які б якісно надавали соціальну послугу представництва

інтересів соціально вразливим та дискримінаційним групам населення, а також розробляли дієві заходи із захисту їхніх прав та інтересів, з 2023 року для здобувачів спеціальності 231 Соціальна робота, першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, була розроблена та впроваджена програма навчальної дисципліни «Представництво інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп», відповідно до освітньої програми 231.00.04 Соціальна адвокатура Київського столичного університету імені Бориса Грінченка [1].

Мета викладання дисципліни полягає у розвитку професійної компетентності здобувачів, сприяння у засвоєнні теоретичних знань, практичних умінь, формуванні високого рівня готовності до здійснення представництва інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп населення.

Відповідно до стандарту вищої освіти та освітньої програми, результатами навчання за дисципліною є формування таких вмінь, як: критично аналізувати й оцінювати чинну соціальну політику країни, соціально-політичні процеси на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях; використовувати методи соціальної діагностики у процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів отримувачів соціальних послуг; використовувати форми та методи адвокаційних кампаній залежно від викликів соціальної реальності; виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси отримувачів соціальних послуг, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їх проблем, виходу із складних життєвих обставин.

Програма складається з п'яти модулів (150 год.). Теоретична частина курсу містить 9 тем і розрахована на 20 годин лекційних занять, а саме:

- соціальне включення та ексклюзія як форми взаємодії в суспільстві (2 год.);
- соціально вразливі групи населення як пріоритетний напрям соціальної роботи (2 год.);
- дискримінація вразливих груп населення (2 год.);
- зміст та типи представництва інтересів (2 год.);
- особливості індивідуального та колективного представництва інтересів отримувачів соціальних послуг (2 год.);
- представництво інтересів людей з інвалідністю у соціальній роботі (2 год.);
- адвокаційна кампанія з представництва інтересів людей з інвалідністю (2 год.);
- особливості представництва інтересів людей, які живуть з ВІЛ/СНІДом (4 год.);
- моделі представництва інтересів внутрішньо переміщених осіб (2 год.).

Практична частина розрахована на 20 год. семінарських і 30 год. практичних занять. До кожного модуля є одна самостійна робота, яка розрахована на 40 год. (8 год. кожна) та один модульний контроль, розрахований на 10 годин (2 год. кожен). Вивчення дисципліни завершуються іспитом, тому на підготовку та проходження контрольних заходів відведено 30 год.

Семінарське заняття виконується на основі опрацювання теоретичного матеріалу, контент-аналізу рекомендованих джерел та узагальнення отриманого інформаційного матеріалу. Під час семінарських занять перевага надається дискусійним обговоренням проблемних питань, коли студенти мають змогу вільно висловлювати свої думки. Такий формат заняття сприяє розвитку активної

особистісної позиції з досліджуваного питання і стимулює активність мислення студентів.

Програма навчальної дисципліни «Представництво інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп» передбачає практичні заняття, під час яких студенти на основі загальних знань щодо представництва інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп населення повинні: здійснити оцінку потреб соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп населення; визначити сильні та слабкі сторони нормативно-правових актів, які регламентують питання представництва інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп населення та розробити рекомендації щодо їх вдосконалення; на конкретних кейсах (прикладних складних випадків осіб або сім'ї, які перебувають в стані вразливості) визначити причини та наслідки соціальної вразливості, розкрити їхні проблеми та потреби, підібрати форми та методи представництва інтересів; розробити рекомендації для фахівців державних та недержавних організацій щодо здійснення представництва інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп населення; розробити програму заходів / проєкт / адвокаційну кампанію представництва інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп населення.

З метою закріплення знань щодо сутності та особливостей представництва інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп населення та відпрацювання навички дослідницького пошуку окремих теоретичних положень навчальної дисципліни студенти повинні виконати самостійні роботи, які входять в структуру кожного модуля.

Кожен модуль з навчальної дисципліни завершується написанням модульної контрольної роботи, яка проходить у формі тестування. Студентам пропонуються тестові завдання у кількості 25 питань. Види тестових завдань: із вибором однієї правильної відповіді; із вибором декількох правильних відповідей; на встановлення відповідності запропонованих наборів тверджень; завдання на відтворення правильної відповіді (формулювань понять) по пам'яті; завдання відкритого типу, що передбачає розгорнуту відповідь.

Семестровий контроль (екзамен) з дисципліни проводиться у вигляді письмової роботи, яка включає три завдання: теоретичне, теоретико-практичне та практичне. Кожен вид завдань має свої критерії оцінювання, а саме: теоретичне питання – повнота й ґрунтовність викладу, аргументованість тверджень, суб'єктне усвідомлення змісту, термінологічна коректність; теоретико-практичне завдання – творче осмислення набутих теоретичних знань, вміння використовувати наукові знання під час виконання практичних завдань, точність виконання практичного завдання; практичне завдання – технологічна грамотність, методична грамотність, обґрунтованість методичних рішень.

Розроблений та впроваджений нами курс «Представництво інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп» розкриває зміст та особливості роботи соціальних працівників при наданні соціальної послуги представництва інтересів соціально вразливих та дискримінаційних груп населення і може використовуватися іншими закладами вищої освіти у підготовці

майбутніх соціальних працівників. У процесі вивчення навчальної дисципліни майбутні соціальні працівники мають можливість не лише отримати теоретичні знання щодо сутності та особливостей представництва інтересів вразливих груп населення, але й здобути практичні вміння підбирати ефективні методи та форми роботи з цією групою отримувачів соціальних послуг, прогнозувати результати роботи, розробляти програми/проекти/адвокаційні кампанії з представництва інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп населення.

Література

1. Дуля А. В. Представництво інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп : робоча програма навчальної дисципліни. Київ : Київський столичний ун-т ім. Б. Грінченка, 2023. 16 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47827/>
2. Лехолетова М. М., Лях Т. Л., Спіріна Т. П. Алгоритм організації та проведення успішної адвокаційної кампанії із представництва інтересів. *Social Work and Education*. 2022. № 9(1). С. 67–78.
3. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги представництва інтересів : Наказ М-ва соц. політики України від 30.12.2015 р. № 1261 : станом на 1 лип. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0127-16#Text> (дата звернення: 20.03.2024).
4. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні : Закон України від 06.09.2012 р. № 5207-VI : станом на 30 трав. 2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text> (дата звернення: 18.03.2024).
5. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 20.10.2014 р. № 1706-VII : станом на 30 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (дата звернення: 19.03.2024).
6. Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей : Закон України від 02.06.2005 р. № 2623-IV : станом на 5 жовт. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2623-15#Text> (дата звернення: 22.03.2024).
7. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII : станом на 1 січ. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення: 11.03.2024).
8. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII : станом на 31 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 21.02.2024).
9. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 р. № 2558-III : станом на 3 серп. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> (дата звернення: 15.03.2024).

Загребельна Олександра Олександрівна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Котлова Л. О., кандидатка психологічних наук, доцентка,

завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВПЛИВ ЛОГОРИТМІКИ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальним питанням сьогодення є розробка та пошук ефективних методів подолання мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Так як на даний момент порушення мовленнєвого розвитку у дітей цієї вікової категорії характеризується великою поширеністю, складністю симптоматики і патогенезу. Поряд з дизонтегенезом мовлення у молодших школярів виявляють своєрідність психічного розвитку, специфічні риси характеру дитини, емоційний стан, затриманий чи нерівномірний інтелектуальний розвиток, слабка саморегуляція, увага пам'ять, порушення рухової активності.

Одним з ефективних засобів корекції мовлення у дітей, на сьогоднішній день, виступає логопедична ритміка. Дана методика спрямована на покращення мовленнєвих навичок у дітей шляхом використання логоритмічних ігор, завдань та вправ.

Логоритміка використовується як засіб стимулювання мовленнєвої активності та розвитку мовленнєвих навичок. Вона базується на застосуванні спеціально розроблених вправ, що спрямовані на розвиток фонематичного сприйняття, словникового запасу, граматичних навичок, почуття ритму, темпу та збільшення рухової активності.

Логоритміка використовується як частина комплексного підходу до корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей молодшого шкільного віку. Вона може бути інтегрована на індивідуальних та групових заняттях з дітьми з різними мовленнєвими порушеннями. Логоритміка виконує ряд важливих завдань, а саме: освітні, оздоровчі, корекційні, що забезпечує поєднання співу, гри на музичних інструментах та музико-ритмічних рухів [6].

Поняття логоритміки вперше ввів швейцарський педагог та музикант Е.-Ж. Далькроз. Він розробив програму ритмічного виховання, що базується на поєднанні ритму, музики та руху. Такі вправи впливають на розвиток пам'яті, уваги, уяви, сприйняття, відчуття ритму та музичного слуху [6].

Отже, логоритмічна ритміка – важливий засіб розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення мовленнєвого розвитку.

Основні переваги застосування методу логоритміки для корекції порушень мовленнєвого розвитку в дітей включають:

1. Забезпечення індивідуального підходу. Логоритміка дозволяє педагогам налаштувати завдання під потреби кожної дитини, враховуючи особливості її розвитку.
2. Інтеграція з іншими методами. Логоритміку можна успішно поєднувати з іншими методами корекції мовленнєвих порушень, такими як логопедичні

вправи, робота над текстами, або індивідуальні заняття з логопедом. Це дозволяє комплексно вирішити проблеми з мовленням.

3. Висока доступність. Однією з переваг логоритмічних вправ є те, що вправи можна проводити як під час занять, так і вдома, це сприяє активній участі батьків в корекційно-розвитковому процесі.
4. Сприяє психологічному благополуччю. Логоритмічні заняття допомагають підвищити самооцінку та психологічний комфорт молодших школярів, які мають порушення мовлення. Крім того, логоритміка розвиває мотивацію молодших школярів до навчальної діяльності.
5. Ефективність на ранніх етапах. Логоритміка особливо ефективна на початкових етапах корекції мовленнєвих порушень, під час яких формується база для подальшого розвитку мовлення [1].

Якщо говорити про мовленнєвий розвиток молодших школярів, то можна виділити низку особливостей:

1. У молодшому шкільному віці діти активно розширюють свій словниковий запас. Вони активно навчаються новим словам і використовують їх в повсякденному мовленні для вираження своїх думок та почуттів.
2. Діти в цьому віці поступово вивчають складніші граматичні структури.
3. Вони поступово вдосконалюють свої навички звуковимови та розпізнавання звуків мови. Проте, деякі школярі можуть мати проблеми з фонематичним сприйняттям, що негативно впливає на їх мовленнєві навички.
4. Діти вивчають правила побудови речень та поступово розвивають свої навички утворення граматично правильних конструкцій.
5. Вони навчаються адаптувати своє мовлення до різних ситуацій та аудиторій, використовуючи різноманітні мовні засоби для спілкування з однолітками, вчителями, батьками та іншими дорослими.
6. Школярі навчаються ефективно виражати свої думки, слухати інших та взаємодіяти з оточуючими [1].

Враховуючи ці особливості розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку впливають мовленнєві порушення, які характеризуються [2]:

1. Порушення звуковимови.
2. Проблеми з правильною артикуляцією звуків.
3. Складнощі з формулюванням правильних граматичних структур уреченнях або з розумінням граматичних правил.
4. Обмежений словниковий запас.
5. Порушення фонематичного сприйняття.
6. Складнощі з комунікацією з оточуючими.

Ці особливості можуть відчутно впливати на успішну адаптацію дитини в шкільному середовищі. Важливо вчасно виявити такі порушення та почати корекційний процес.

Саме тому ефективним засобом корекції порушень мовлення є логоритміка. Основним принципом якої є тісний зв'язок руху з музикою та включенням мовного матеріалу в роботу.

Логоритмічні заняття включають елементи музичного заняття та елементи занять з фізичної культури. Робота спрямована на виховання почуття ритму в музиці та допомагає перенести цей навик в мовлення дитини.

Засоби логоритміки являють собою систему ритмічних вправ, логоритмічних та музично-ритмічних, що поступово ускладнюються. Завдання логоритмічних занять передбачають завдання на розвиток слухової уваги, пам'яті, фонематичного сприйняття, артикуляційної моторики, правильного мовленнєвого дихання, розвиток дрібної та загальної моторики.

Саме тому ми вважаємо, що логоритміка має значний вплив на мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку через різні аспекти застосування:

1. Стимулювання мовленнєвого потенціалу.
2. Розвиток логічного мислення.
3. Покращення слухового сприйняття.
4. Розвиток мовленнєвої грамотності.
5. Забезпечення мовленнєвого середовища. Логоритмічні заняття створюють сприятливе мовленнєве середовище, де діти вільно використовують мову для вираження власних думок, ідей.
6. Сприяння соціальній взаємодії. Завдання з логоритміки сприяють здатності ефективно спілкуватися з однолітками та дорослими.
7. Збільшення мотивації до навчання. Логоритміка робить навчання більш цікавим та захоплюючим для дітей, так як сприяє активній участі дитини на занятті.
8. Підвищення самооцінки. Успішне виконання логоритмічних вправ може підвищити самооцінку дитини. Діти бачать успіхи у виконанні вправ та відчувають себе більш впевнено.
9. Підвищення когнітивних навичок. Заняття з логоритміки сприяють розвитку уваги, пам'яті, уяви, мислення та інших когнітивних процесів.
10. Розвиток креативності та творчого потенціалу.
11. Розвиток навичок саморегуляції. Заняття допомагають дітям розвивати навички саморегуляції, такі як планування дій, контроль за власними емоціями [2].

Загальною метою використання засобів логоритміки є покращення мовленнєвого розвитку у дітей, зокрема збільшення словникового запасу, граматичних навичок, артикуляційної моторики та комунікативних навичок.

Отже, логоритміка як засіб корекції мовлення у дітей молодшого шкільного віку є ефективним інструментом в сучасні логопедії та має суттєвий вплив на мовленнєвий розвиток. Вона допомагає стимулювати мовленнєву активність, розвиває мовленнєві навички та покращує загальний рівень комунікаційних здібностей дітей з мовленнєвими порушеннями.

Література

1. Загребельна О. О. (2023) Логоритміка як засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик (2). с. 124-127.

2. Омельченко М. С., Кордонець В. В., Юдіна Н. М. Особливості застосування засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 78. С. 64–67.
3. Солодовник М. К., Безверха І. Г. Застосування логоритмічних вправ у роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (14 квітня 2017 року, м. Суми). с. 145–148.
4. Трофименко Л. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навч. посіб. Київ : Ін-т спец. педагогіки НАПН України, 2014. 72 с.
5. Холостенко С.С. Усунення вад мовлення у дітей молодшого шкільного віку засобами логоритміки. Логопед : науково-методичний журнал. 2017. № 12. с. 21–27
6. Шостак О. Логоритміка як засіб корекції ЗНМ у молодших школярів. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Т. 3, № 52. С. 255–259.

Загута-Візер Яна Юріївна
аспірантка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Денисюк Олена Миколаївна
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м.Київ, Україна

ЕФЕКТИВНА МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Інклюзивне навчання сьогодні є передовою освітньою технологією, направленою на створення універсального освітнього середовища для дітей з різними особливими освітніми потребами (ООП) у закладі загальної середньої освіти. Таке інклюзивне середовище є безпечним, стимулюючим до всебічного розвитку, має напрацьовані механізми щодо врахування та забезпечення різних потреб його учасників, створюється завдяки сталим позитивним міжособистісним взаємозв'язкам. Саме тому, досліджуючи міждисциплінарну взаємодію фахівців команди супроводу дітей з ООП в закладі загальної середньої освіти, ми звернулися першочергово до умов формування такого середовища, яке б було полем для ефективної взаємодії в ньому на засадах партнерства та інклюзивності.

Відомо, що середовище сучасного інклюзивного закладу освіти має адаптуватися відповідно до потреб всіх його учасників і забезпечувати їм рівні права на навчання та розвиток. Проте, незважаючи на здобутки в цій сфері, серед закордонних вчених існують думки, що проблема залучення учнів з ООП до

закладів загальної середньої освіти ще досі залишається актуальною. У світовій освітній спільноті існує думка, що потреби домінуючих груп в середовищі освітнього закладу стоять на першому місці і часто забезпечуються за рахунок малих незахищених спільнот. Діти з ООП належать саме до таких незахищених спільнот і потребують додаткового захисту своїх прав та постійного кваліфікованого супроводу під час навчання. Науковці доводять, що багаторічні успішні ініціативи та реформи щодо інклюзивної освіти не змінили істотно саму систему освіти на глибинному рівні. Таким чином і досі зустрічаються порушення прав дітей на інклюзивну та якісну освіту, головним чином пов'язану зі структурним виключенням та сегрегацією дітей з ООП із загальної системи освіти [5, 6].

Серед бар'єрів організації інклюзивного навчання у закладах освіти науковці визначають також неефективну взаємодію спеціалістів в інклюзивному просторі; не сформованість готовності спеціалістів до роботи в інклюзивному закладі освіти; відсутність підтримки з боку адміністрації закладу та координації спільної діяльності фахівців; низькі показники соціальної взаємодії в освітньому середовищі; несформована інклюзивна культура у закладі освіти та тиск стандартів; недостатня залученість батьків до формування освітнього процесу для їх дітей [6].

У той же час вітчизняними науковцями наголошується на необхідності вдосконалення освітньої концепції щодо навчання дітей з ООП в сучасних умовах реформування освіти України. Підкреслюється, що цей процес може вважатися повноцінним за умови забезпечення всіх потреб учнів з ООП щодо навчання, всебічного розвитку, соціалізації та адаптації освітнього простору до їх потреб [1]. Саме врахування всіх існуючих потреб дітей з ООП та прокладання для них індивідуальної освітньої траєкторії в закладі загальної середньої освіти є завданням фахівців міждисциплінарної команди супроводу. Ефективна взаємодія фахівців у такій команді є важливою задля забезпечення корекційно-розвиткової складової під час супроводу дітей з ООП в закладі загальної середньої освіти [3].

Психолого-педагогічний супровід учнів з ООП в інклюзивному закладі освіти є комплексною пролонгованою діяльністю, яка спрямована на забезпечення індивідуалізованого підходу до навчання учнів з ООП і включає в себе: урахування індивідуальних освітніх потреб та можливостей учнів з ООП; наявність у закладі освіти кваліфікованого персоналу, що забезпечує високий рівень ефективності роботи команд супроводу; неперервний професійний розвиток фахівців; активне включення батьків до взаємодії в команді супроводу; створення сприятливої психологічної атмосфери та відповідної організаційної культури у закладі освіти. Всі ці умови для дітей з ООП у закладі освіти здатна забезпечити міждисциплінарна команда супроводу, яка складається з різних фахівців, об'єднаних єдиною метою забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії для таких учнів. Важливими компонентами взаємодії у такій команді фахівців є: визначення особистої відповідності всіма її учасниками; забезпечення співпраці та координації зусиль усіх членів команди; підтримка позитивної активної комунікації між ними [3, 2]. Оскільки стосунки з дітьми з ООП можуть

бути емоційно складними для деяких учасників навчального процесу, а конфлікти можуть негативно вплинути як на дітей, так і на вчителів, серед завдань фахівців міждисциплінарної команди в інклюзивному закладі освіти є також допомога в налагодженні взаємодії між всіма учасниками навчального процесу, формування між ними позитивних міжособистісних взаємозв'язків у середовищі взаємної підтримки та прийняття [4].

Серед умов створення ефективної міждисциплінарної команди супроводу дітей з ООП в інклюзивному закладі освіти ми визначили наступні: формування лідерських якостей та самостійності у прийнятті рішень серед учасників команди; формування цінностей, які розділяють всі фахівці і які створюють команду одностайних з відчуттям причетності до важливої місії; співпраця та взаємна підтримка, заснована на тривалих позитивних міжособистісних взаємозв'язках. Іншими словами, формуючи команду фахівців, які взаємодіють один з одним на засадах інклюзивного середовища, ми забезпечуємо таким чином існування та розвиток такого середовища для всіх його учасників.

Але ефективна міждисциплінарна команда є не лише виконавцем складних завдань в освітньому просторі. Учасники команди, взаємодіючи одне з одним під час спільної діяльності на засадах партнерства та міжособистісного прийняття, створюють у закладі освіти середовище включення всіх його учасників у ці процеси. Для такої якісної ефективної взаємодії її учасники повинні володіти високими навичками комунікації одне з одним та мати сталі позитивні міжособистісні взаємозв'язки, підкріплені довірою, повагою та взаємною підтримкою під час спільної діяльності. На основі цих механізмів у команді виникає спрацьованість, що позитивно впливає на досягнення спільного результату [3].

Таким чином, сприяння інклюзивній освіті, яка реагує на різноманітність, є відповідальністю всіх учасників навчального процесу, оскільки всі вони мають можливість впливати на освітні структури та змінювати їх на краще. Спеціалісти міждисциплінарних команд супроводу забезпечують процес включення дітей з ООП до освітнього середовища, балансуючи між потребами всіх учнів та всіх учасників спільного навчального процесу, впливають на освітню систему закладу загальної середньої освіти прямо, чи опосередковано, формуючи його інклюзивний простір. Перешкодою на шляху до забезпечення інклюзивності закладу освіти може бути не готовність фахівців брати на себе цю відповідальність. Багато хто відчуває себе невпевнено в цій темі, щоб діяти адекватно ситуації, або бачить перешкоди для створення практик, що сприяють різноманітності інклюзивного середовища [5]. У той же час, наявність таких практик у закладі загальної середньої освіти свідчить про рівень його інклюзивності, а їх формування є одним із завдань фахівців міждисциплінарних команд супроводу дітей з ООП.

Література

1. Семенюк А., Хникіна О., Шкаровецька А. Упровадження освітньої концепції навчання дітей з особливими потребами. Корекційна педагогіка. Випуск 11. Т. 3. 2019р. С. 77 – 80. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/16112>

2. Скрипник, Т., Мартинчук, О., Софій, Н., Тищенко Л. Координатор інклюзивного навчання як виклик для української освітньої системи. Науковий журнал Хортицької національної академії. №8, 2023р. URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/232/149>
3. Удич З. І. Міжособистісна сумісність та спрацьованість членів команди психолого-педагогічного супроводу учня з особливими потребами. Інклюзія і суспільство, (1), 2023р. С. 96-106. doi: 10.32782/2787-5137-2023-1-12
4. Anne-Katrien Koenen, Liedewij Frieke Nel Borremans, Annet De Vroey, Geert Kelchtermans and Jantine Liedewij Spilt. Strengthening Individual Teacher-Child Relationships: An Intervention Study Among Student Teachers in Special Education. *Frontiers in Education*. November 2021. Volume 6. doi: 10.3389/educ.2021.769573
5. Benjamin Ponet, Wendelien Vantieghem, Hanne Tack and Ruben Vanderlinde. Let's Teach as We Preach': The Design of a Professional Development Initiative to Support Teacher Educators' Responsiveness to Diversity. *Educ. Sci.* 2023, 13, 755. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13070755>
6. Diego Navarro-Mateu, Teresa Gómez-Domínguez, María Padrós Cuxart and Esther Roca-Campos. Dialogic Learning Environments That Enhance Instrumental Learning and Inclusion of Students With Special Needs in Secondary Education. *Frontiers in Psychology*. June 2021. Volume 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.662650

Ілющенко Інна Олександрівна
асистент кафедри психології, логопедії
та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

Гулак Ірина Василівна

вихователь спеціалізованої групи

*Житомирський дошкільний навчальний заклад №26 "Буратіно"
м.Житомир, Україна*

РАННЯ ЛОГОПЕДИЧНА КОРЕКЦІЯ

Проблема ранньої діагностики дітей з мовленнєвими проблемами є важливою для багатьох галузей, зокрема медицини, психології, логопедії та освіти. Існують різні підходи та дослідження, спрямовані на вирішення цієї проблеми. Медичні спеціалісти, зокрема лікарі-педіатри та лікарі-логопеди, здійснюють діагностику мовленнєвих порушень у дітей під час регулярних медичних оглядів або при зверненні батьків з скаргами на мовленнєвий розвиток дитини. Психологи займаються діагностикою мовленнєвих проблем у дітей за допомогою психологічних тестів, спостережень та анкетування батьків. Вони також можуть проводити інтерв'ю з дитиною та оцінювати її мовленнєві навички. Логопеди спеціалізуються на діагностиці та корекції мовленнєвих порушень у дітей. Вони використовують різні методи, такі як аудіометрія, аналіз

фонематичного сприйняття, оцінка артикуляції звуків тощо, для виявлення проблем та розробки індивідуальних програм корекції.

В деяких країнах існують освітні програми для ранньої діагностики мовленнєвих проблем у дітей. Наприклад, програма «Early Intervention» у Сполучених Штатах Америки спрямована на виявлення та підтримку дітей із затримкою у розвитку, включаючи мовленнєві порушення [4, с. 12].

Вчені та дослідники займаються вивченням ранньої діагностики мовленнєвих проблем у дітей та розробляють нові методи та інструменти для її покращення. Вони досліджують фактори ризику, психологічні та соціальні чинники, що впливають на мовленнєвий розвиток дітей. Ці дослідження та програми сприяють розвитку більш ефективних методів ранньої діагностики та підтримки дітей з мовленнєвими проблемами, що дозволяє почати корекційні заходи на ранніх стадіях розвитку та покращує прогнози для їхнього мовленнєвого розвитку.

Україна має ряд програм та ініціатив для забезпечення корекційного навчання та виховання дітей із порушеннями в мовленнєвому розвитку. Деякі з них включають логопедичні центри. У різних містах України функціонують спеціалізовані логопедичні центри, де діти з порушеннями мовлення можуть отримувати кваліфіковану допомогу та корекційне навчання від фахівців.

Заклади освіти все більше розвивають інклюзивний підхід, що дозволяє дітям із різними потребами навчатися разом з іншими дітьми. В інклюзивних школах та класах надається спеціальна підтримка та адаптація навчального процесу для дітей із порушеннями мовлення.

Багато дитячих садків та дошкільних установ мають в своєму штаті логопеда, який працює з дітьми для підтримки та розвитку їхнього мовлення. Міністерство освіти та науки України розробляє навчальні та методичні матеріали для логопедів, що допомагають їм планувати та проводити ефективні корекційні заняття з дітьми із порушеннями мовлення.

Програми підтримки батьків, які мають дітей із порушеннями мовлення, також можуть бути доступними. Вони надають батькам інформацію, поради та підтримку для співпраці з логопедами та підтримки мовленнєвого розвитку дитини вдома. Ці програми та ініціативи спрямовані на забезпечення доступності та якості корекційного навчання та виховання для дітей із порушеннями мовлення в Україні [1, с. 90].

Рання логопедична корекція - це спеціалізована педагогічна практика, спрямована на виявлення та корекцію порушень мовлення у дітей в період передшкільного віку. Цей підхід базується на принципах ранньої діагностики та індивідуального підходу до кожної дитини з метою максимальної підтримки її мовленнєвого розвитку.

Основні принципи ранньої логопедичної корекції включають:

- **рання діагностика:** виявлення порушень мовлення та інших мовних відхилень в ранньому віці дозволяє швидше реагувати та розпочинати корекційні заходи, що сприяє більш успішному виправленню проблем;

- індивідуалізований підхід: кожна дитина має свої особливості та потреби, тому рання логопедична корекція передбачає індивідуальний підбір методів та програм відповідно до виявлених проблем;
- Комплексність заходів: корекційні програми включають в себе різноманітні вправи та методи, спрямовані на розвиток всіх компонентів мовлення: фонематичного сприйняття, артикуляції, лексики, граматики тощо;
- включення родини: батьки відіграють важливу роль у ранній логопедичній корекції, тому їм надається інформація та підтримка для сприяння мовленнєвому розвитку дитини вдома.
- співпраця з іншими спеціалістами: рання логопедична корекція часто вимагає співпраці з педіатрами, психологами, лікарями та іншими фахівцями для комплексного підходу до проблеми [3, с. 11].

Рання логопедична корекція має велике значення для успішного мовленнєвого розвитку дітей і може сприяти їхньому подальшому навчанню та соціальній адаптації. Адже, вона дозволяє вчасно виявляти та виправляти мовленнєві порушення у дітей, забезпечуючи нормальний розвиток мовлення на відповідному віці. Ідентифікація та виправлення мовленнєвих відхилень у ранньому віці допомагає уникнути подальших проблем із мовленням, які можуть виникнути в майбутньому. Гарне мовлення є ключовим для успішного навчання та соціальної взаємодії. Рання логопедична корекція допомагає дітям розвивати необхідні мовленнєві навички для ефективного спілкування та успішного навчання. Проблеми з мовленням можуть призвести до низки психологічних проблем у дітей, таких як відчуття непокою, низька самооцінка та соціальна ізоляція. Рання логопедична корекція допомагає уникнути таких наслідків. Родини, у яких є діти з мовленнєвими проблемами, можуть відчувати стрес та невпевненість. Рання логопедична корекція може підтримати батьків у розумінні проблем та надати їм інструменти для підтримки розвитку мовлення дитини [2, с. 56].

Отже, рання логопедична корекція має велике значення для розвитку дитини як мовленнєвого, так і психологічного, та допомагає забезпечити їй успішну соціальну адаптацію та навчання.

Література

1. Блінова Г.Й. Подолання мовленнєвих вад дітей: у 2 ч. Київ: Благовіст, 2017. Ч.1. 288 с.
2. Заплатна С.М. До проблем логопедичної діагностики дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. *Теорія практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип. 2.* 2018. С.56-63.
3. Логопедія: Підручник / за ред. М.К.Шеремет. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. С.11-14.
4. Флоренська Ю.В. Діти різні - методики варіативні. Київ: 2019. №10. С.12-14.

Калінчук Анастасія Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»

Наукова керівниця:

Гавриловська К.П., кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ТИПУ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ ЖІНОК У КОНТЕКСТІ ЇХ ШЛЮБНОГО ВИБОРУ

Шлюбний вибір жінок залежить від низки чинників: культурних, психологічних, соціальних. Мотивація вибору шлюбного партнера визначається віковими особливостями, традиційними ціннісними уявленнями про структуру сім'ї, індивідуальними цінностями (що склалися в соціальному оточенні) та особистісними уявленнями про шлюб. Значення різних чинників, якими обумовлений вибір шлюбного партнера, постійно змінюється. Важливе значення у виборі шлюбного партнера має тип прив'язаності, яка формується у віці немовляти та протягом усього життя може визначати стосунки з найближчим соціальним оточенням. Проблема вибору шлюбного партнера є актуальною як для жінок, так і для чоловіків, оскільки від цього вибору може залежати якість та стійкість майбутнього шлюбу. Однак, у жінок можуть бути особливі обставини, які роблять це питання більш актуальним.

Існують різноманітні теорії щодо вибору шлюбного партнера. Однією з найбільш відомих є теорія стимулювання-цінності-ролі Б. Мурштейна, згідно якої людям властиво обирати того, хто принесе найбільшу користь і цінність у їх життя [5]. Окрім того існують: теорія комплементарних потреб (Р. Уінч); теорія послідовних фільтрів (А. Керкгофф, К. Девіс та Дж. Удрі); теорія вибору партнера (Р. Сентерс); кругова теорія кохання (А. Рейс); теорія шлюбного вибору (Е. Уолтерс, Е. Бершайд). Серед вітчизняних психологів це питання розглядали у таких аспектах: особливості взаємозв'язку типу прив'язаності та взаємостосунків у подружній підсистемі (І. Кучманіч, К. Санько), роль типу прив'язаності в сприйманні романтичних взаємин чоловіків та жінок (З. Крижанівська, Д. Бабак) та ін.

Як зазначають О. Літвінова та А. Злакоман, вибір шлюбного партнера є важливим аспектом створення сім'ї, а також визначає характер її існування. На цей процес впливає багато факторів серед яких можна назвати такі: просторова близькість; уявлення про ідеального партнера; приклад власних батьків і намагання знайти партнера, який був би схожий на батька чи матір; прагнення особистості до самоствердження й уявлення про партнера, який дав би змогу його реалізувати (адекватна оцінка життєвих можливостей партнера); намагання пошуку партнера, подібного за психічними чи соціальними рисами, або навпаки – із цілком відмінними від створеного ідеального образу [2].

Н. Гусейнова за результатами проведення емпіричного дослідження виявила, що чинниками, які обумовлюють вибір молодими жінками партнера для створення шлюбно-сімейних відносин є наступні: перше враження (значення

зовнішнього вигляду протилежної статі, привабливість, краса); виникнення атракції (схожість інтересів, поглядів, цінностей); особистісні якості протилежної статі (рівень культури, освіта, доброта, благородність, почуття гумору). Окрім того, виявилось, що важливими є мотиваційні тенденції, ціннісні орієнтації, рольові установи та очікування та ставлення до значимих об'єктів [1].

Таким чином, дослідження питань, що стосуються аналізу проблеми шлюбного вибору існують, проте більш глибокого вивчення вимагає розуміння взаємозв'язку між типом прив'язаності та рішенням про шлюбний вибір. Подібні дослідження можуть мати важливе значення у практиці, зокрема у контексті психологічної підтримки та консультування жінок у процесі прийняття ними рішення щодо шлюбного вибору. Це може допомогти психологам, терапевтам і консультантам розробити більш індивідуалізовані та ефективні підходи для підтримки жінок із різним типом прив'язаності у процесі прийняття ними шлюбного рішення. Аналіз літературних джерел доводить, що тип прив'язаності може як формувати гармонійні стосунки у подружжі, так і заважати формуванню близьких та довірливих стосунків, що призводить до непорозуміння та конфліктів у стосунках.

Термін «прив'язаність» означає здатність людини формувати базову довіру до себе або значущих інших людей. Кожна людина шукає у своєму оточенні тих, хто заслуговує на довіру, і прагне мати почуття, навички та знання (компетенції), які допомагають зрозуміти, що інша людина заслуговує на довіру. Це створює та підтримує взаємно позитивні стосунки [3]. Існує всього чотири типи прив'язаності: надійна, амбівалентна, уникаюча та тривожна.

На першому етапі нашого дослідження було застосовано методику Е. Чен на визначення типу прив'язаності [4]. У дослідженні взяло участь 50 жінок віком від 21 до 45 років. З них 58% одружених жінок (29 осіб) та 42% неодружених жінок (21 особа). Також ми визначили, який сімейний стаж мають заміжні жінки: найдовший сімейний стаж мають жінки з 23-річним (2 особи, 4%) та 24-річним (1 особа, 2%) стажем. Найменший стаж мають жінки з 3-місячним та 4-місячним стажем (по 1 особі, відповідно по 2% від загальної кількості).

Наведемо результати дослідження рівня прояву надійної прив'язаності (табл. 1).

Таблиця 1

Результати визначення типу прив'язаності (надійна прив'язаність)

Рівень	Кількість осіб	Відсоткове співвідношення
Високий рівень	8 осіб	16%
Середній рівень	38 осіб	76%
Низький рівень	4 особи	8%

Наведемо графічне відображення результатів дослідження на рис. 1.

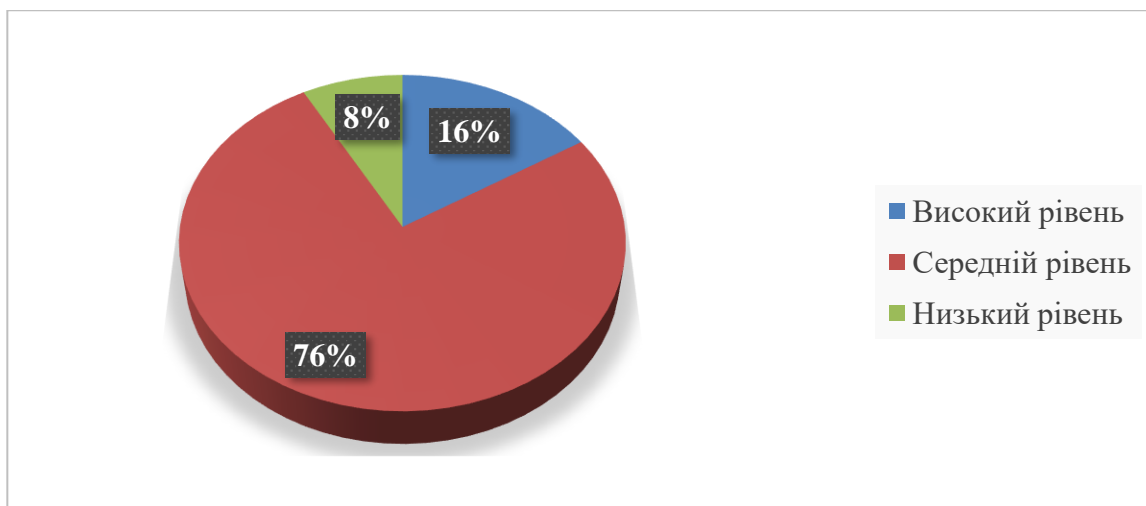


Рис. 1. Результати визначення типу прив'язаності (надійна прив'язаність)

Ми визначили, що у жінок, які мають високий рівень надійної прив'язаності (8 осіб, 16%), стосунки є джерелом сил, адже людина намагається робити все, що від неї залежить для взаємної турботи в парі. Середній рівень надійної прив'язаності було виявлено у 38 осіб, що складає 76% від загальної кількості. Для таких жінок стосунки є важливими і вони роблять усе для того, щоб зміцнити ці стосунки. Низький рівень надійної прив'язаності, який мають 4 жінки (8%), характеризується тим, що жінкам важко будувати стабільні та тривалі стосунки. Варто зазначити, що завдяки здобутим знанням та навичкам такі жінки можуть зробити свої стосунки міцнішими.

За допомогою другої частини тесту на тип прив'язаності ми змогли визначити прояви ненадійної прив'язаності. Ми визначили, що у 4 осіб, що становить 8% від загальної кількості, тривожний тип прив'язаності є домінуючим. У 7 жінок (14%) проявляється унікаючий тип прив'язаності, а у 39 жінок, що складає 78%, проявляються обидва типи прив'язаності, і жоден з цих типів не є домінантними.

Узагальнюючи результати ми можемо зробити такий висновок, що ненадійний тип прив'язаності на високому рівні мають 10 жінок, які приймали участь у психологічному дослідженні. Із цієї кількості жінок – 7 жінок неодружених, а 3 жінки знаходяться у шлюбі. Ми визначили, що у 6 жінок з ненадійним типом прив'язаності домінуючими є обидва типи прив'язаності (тривожний та унікаючий); у 2 жінок домінує тривожний тип прив'язаності, і у такої ж кількості жінок унікаючий тип прив'язаності домінує. Серед жінок з надійним типом прив'язаності є четверо жінок одружених і така ж кількість жінок неодружених.

Наступним етапом нашого дослідження є виявлення психологічних особливостей шлюбних партнерів жінок із різними типами прив'язаності.

Література

1. Гусейнова, Н. О. Психологічна обумовленість вибору майбутнього партнера по шлюбу. Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. праць. Херсон, 2012. С. 130 – 134.
2. Літвінова О. В., Злакоман А. І. Психологічні чинники вибору шлюбного партнера. Інженерні та освітні технології. 2017. № 4 (20). С. 154-159.

3. Чайка Г. Прив'язаність особистості до інших людей і фактори, які впливають на неї. *Psychological journal*. 2021. №7. С. 9-17.
4. Чен Е. Теорія прив'язаності: ефективні практики, які допоможуть побудувати міцні та стабільні відносини. К.: Науковий Світ, 2003. 192 с.
5. Murstein B.I. Stimulus-value-role: A theory of marital choice. *Journal of Marriage and the Family*. 1970. № 32. Pp. 465-81.

Карпенко Наталія Ігорівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Мірошниченко Олена Анатоліївна

докторка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти,
андрагогіки та управління
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

РОЛЬ РОДИНИ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Мова – соціальне явище, що існує незалежно від того чи іншого індивідуума.

Мовлення – це дуже потужний та важливий фактор, а також і стимул розвитку дитини, що сприяє формуванню гармонійної та розвиненої особистості. Без мовлення не буває людини. Психічні функції та здібності, форми поведінки, комунікація через мовлення не надані дитині від народження. Формування відбувається упродовж перших років від народження під впливом цілеспрямованого виховання, навчання та умов середовища, в якому знаходиться дитина.

У процесі розвитку дитини формується одна з провідних базових характеристик особистості – мовленнєва компетенція, що містить уміння практичного застосування мовлення в конкретних ситуаціях спілкування з використанням задля цього як мовленнєвих (інтонація), так і немовленнєвих (міміка, пантоміміка) засобів виразності мовлення.

Саме мовлення відіграє головну роль як в діяльності дитини, так і в пізнанні навколишнього світу.

У процесі онтогенезу разом з розвитком мовлення відбувається фізичний та розумовий розвиток. Усі психічні процеси у дитини – сприймання, пам'ять, увага, уява, мислення, цілеспрямована поведінка – постають за безпосередньої участі мовлення [3, с.133].

Дитина з добре розвиненим мовленням легко налагоджує контакт з оточенням, вступає в діалог, може зрозуміло висловлювати свої думки, бажання, ставити питання, домовлятися з однолітками про спільну діяльність, що значно збільшує ефективність комунікації [3, с.133].

Порушення мовлення є причиною негативного внутрішнього стану дитини, перешкоджає повноцінній ігровій діяльності та навчанню, створюють умови для розвитку замкнутості, призводять до можливих ускладнень у розвитку та формуванні пізнавальної та соціальної діяльності дітей [4, с. 1].

Так як першим ступенем оволодіння рідною мовою як засобом і джерелом морального, естетичного, інтелектуального, емоційного розвитку дитини беззаперечно є сім'я, то саме від цього найважливішого інституту соціалізації дитини, від виховного потенціалу, рівня життєвої позиції, адаптивних можливостей родини, стилів спілкування, налагодження взаємодії в сім'ї, майнового стану, повноти сім'ї залежить процес реабілітації – її успішність, виникнення труднощів та перешкод.

Допомога дітям з порушенням мовлення, зазвичай, спрямована на подолання тієї мовленнєвої патології, що вже сформована, але яка веде до вторинних порушень. Ефективність такої допомоги часто виявляється надією, адже певною мірою недооцінюється соціально-психологічний аспект корекційного процесу. Дитина, яка народилася у «групі ризику», має з перших місяців життя відхилення у фізичному, психічному та мовленнєвому розвитку. Перебуваючи в сім'ї без належної психолого-педагогічної допомоги (коли основна увага приділяється тільки догляду), втрачається багато з того, що є базовим для подальшого розвитку і формування інтелекту та мовлення [1, 5]. Насправді, всі проблеми дітей є проблемами їх батьків.

Тому вчасно надана допомога фаховими спеціалістами конче необхідна родинам для виявлення і подолання проблем, що виникли внаслідок різних причин.

Процес реабілітації дітей із обмеженими психічними та мовленнєвими можливостями досить складний та має декілька етапів. Серед яких є два основних: діагностичний та лікувально-корекційний. Ці етапи мають однаково важливе значення. У вирішенні питань корекційної реабілітації дітей важливою складовою є активна участь та допомога родини [5, с. 1].

Лише за допомогою підтримки та уваги сім'ї, за наявності досить тяжких захворювань, у дітей є шанс успішно закінчити школу, навчатися далі, реалізовувати себе у подальшому. Батьки мають знати, що раннє виявлення та корекція різних відхилень в розвитку дитини з перших місяців життя дозволяє не лише здійснити корекцію вже наявних порушень, але й запобігти появі інших, досягнути кращого розвитку дитини. Рання корекція, яка гарно організована, має можливість попередити виникнення вторинних відхилень у розвитку дитини. Дуже важливим є відстеження етапів становлення мовленнєвих навичок і своєчасне звернення до спеціалістів за допомогою, якщо були виявлені відхилення від норми. Вчасно надана необхідна допомога може повернути дитину до повноцінного розвитку, та, на противагу, запізнення може бути вирішальним.

Здорова атмосфера та виховання у родині, яке базується на щирій любові до дитини, можуть допомогти їй у подоланні перешкод та труднощів. Педагогічний оптимізм є однією з умов успіху виховання в родині. Саме з любові до виховання дитини та педагогічного оптимізму надалі формується правильне ставлення до

неї. Воно знаходить своє виявлення у повному усвідомленні недоліків та особливостей дитини.

Роль сім'ї значуща для дитини будь-якого віку, а кожен етап розвитку дитини диктує свою специфіку роботи сім'ї з дитиною та особливості психотерапевтичної роботи з сім'єю.

Співпраця фахівців різного профілю в реабілітаційному процесі надає можливість розвитку всіх функціональних систем, під впливом різних методичних прийомів. ТанDEM: фахівець – дитина – родина на всіх етапах корекційної роботи сприяє закріпленню результатів реабілітації дитини з мовленнєвими порушеннями [5, с.1].

Розробками проблем створення та удосконалення системи психолого-педагогічного та, зокрема, логопедичного, супроводу сімей, що виховують дітей з вадами мовлення, займається зокрема В. Кисличенко, акцентуючи увагу на недостатності вивчення можливостей батьків у процесі корекції мовлення, несформованості вимог до участі родини у логокорекції, відсутність єдиної системи інформування батьків та попередження мовленнєвих розладів [1, с. 8–10].

На думку О. В. Когана, важливо, щоб сім'я відчувала увагу й підтримку з боку педагогів, психолога, зацікавленість у розвитку дитини, готовність їм допомагати, не залишати батьків сам на сам з проблемами взаємодії з дитиною. Він вважає, що робота з батьками має полягати в:

- встановленні контакту та створенні довірливих відносин;
- залученні батьків дітей з особливими освітніми потребами до колективу інших батьків;
- взаємодії та обмін досвідом та інформацією з батьками стосовно навчання, виховання та розвитку дітей;
- залученні батьків до участі в розробленні індивідуальної програми розвитку, індивідуальних навчальних планів, в освітній процес загалом, зокрема в позакласні заходи;
- налагодженні співпраці з членами психолого-педагогічного супроводу;
- розробленні з іншими спеціалістами загальних рекомендацій стосовно особливостей розвитку дитини, перебігу корекційного та освітнього процесу [2, с. 16–17].

Отже, як висновок, можна зазначити, що досить часто педагогічна, психологічна та соціальна компетентність батьків має вирішальне значення у розвитку дитини. Потенціал родини у процесі реабілітації дитини з мовленнєвими порушеннями у найважливіший для розвитку особистості період має повноцінно використовуватися задля покращення результатів корекційної роботи. Особливого значення набуває проблема соціальної та психологічної адаптації не тільки дитини, а й родини, у якій вона виховується. Необхідною та важливою є підготовка батьків до труднощів у вихованні і комунікації з дітьми, які мають вади мовлення.

Література

1. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушенням мовлення : автореферат дисертації кандидата пед. наук. Київ, 2011. 20 с.
2. Коган О.В. та ін. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посібник. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.
3. Сидоренко Н. М. Особливості сімейного виховання дітей з порушенням мовлення. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського університету імені Тараса Шевченка», 2016.
4. <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-psihologo-socialna-reabilitaciya-ditey-z-movlennevimi-porushennyami-217991.html>
5. <https://naurok.com.ua/poradi-batkam-ditini-z-vadami-movlennevogo-rozvitku-184397.html>

Катеринич Анна Андріївна

аспірантка 3 року навчання спеціальності «Соціальна робота»

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Київ, Україна

ТЕХНІКИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ТА ЇХ ВПЛИВ НА СОЦІАЛЬНУ ІНТЕГРАЦІЮ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Трансформаційні події сьогодення та військовий стан в країні, на жаль провокують до збільшення кількості молоді з інвалідністю, що ще більше відчувають себе беззахисними та тягарем.

Звичайно, на даймому етапі розвитку суспільства проводяться пошуки технік, здійснюються наукові педагогічні пошуки, з метою сприяння гармонійного розвитку молодих осіб з інвалідністю. Багато вчених схиляються до того, що однією з найбільш впливових технік, яка дозволяє успішно стимулювати формування особистості молодої людини з інвалідністю, є використання мистецтва. За допомогою мистецтва, зокрема технік з використанням мистецтва, можна створити сприятливе середовище, що спонукатиме реалізації особистісного потенціалу. У такому середовищі молоді люди з інвалідністю можуть покращувати комунікативні навички, бути активними у суспільстві.

У соціально-педагогічній роботі, можна побачити, що зарубіжні вчені акцентують свою увагу на використанні мистецтва як терапії в міждисциплінарній взаємодії з психологією, педагогікою та медициною. Фахівці соціальної роботи, в свою чергу, звертають свою увагу на використання мистецьких технік з метою

корекції поведінки, створення сприятливих умов для соціальної інтеграції особистості.

У цьому контексті соціальним педагогам необхідно зробити правильний професійний вибір мистецьких технік для роботи з молодими людьми з інвалідністю. Не для того, щоб не нашкодити їм, а для того, щоб спрямувати свій вплив на покращення когнітивної сфери та якості життя таких людей.

Під час соціально-педагогічної діяльності фахівці повинні спрямовувати свої дії на прояв самостійності, творчості та волі молодих людей з інвалідністю, для яких мистецькі техніки надають важливі можливості на практичному рівні. У цьому процесі важливу роль відіграють фахівці, які забезпечують належні умови для гармонійної реалізації здібностей кожної особистості, допомагають їй розвивати свої можливості та вчитися взаємодіяти з іншими.

Молоді люди з інвалідністю, зокрема внаслідок інтелектуальних порушень, потребують підвищеної уваги в процесі соціальної інтеграції. Мова йде про виявлення відповідного рівня інтеграції молодої людини до соціуму. Опрацювавши роботи сучасних вчених, нами було запропоновано такі рівні соціальної інтеграції:

1. початковий рівень - це рівень первинного входження;
2. базовий рівень- середній рівень інтегрованості особистості;
3. оптимальний рівень - це максимальна можлива ступінь інтеграції

молодої людини з інвалідністю в заданих умовах.

Розглянемо більш детально визначені нами рівні соціальної інтеграції:

- Початковий рівень характеризується відсутністю прагнення визнання, самореалізації в окремих випадках.
- Базовий рівень: присутнє прагнення визнання але неактивно, необхідна стороння стимуляція. Поведінка ситуативна. Такі люди можуть відповідати за свої дії, але не за дії сторонніх.
- Оптимальний рівень: присутнє стабільне прагнення до дій, активна взаємодія, самопрезентація, можуть презентувати себе.

Одними, найбільш влучними техніками, на нашу думку, які здатні сприяти соціальній інтеграції молодих людей з інвалідністю,- вистепають техніки театрального мистецтва. Які, в процесі їх втілення включають театральні вистави, групові вправи, розвивають навички спілкування та емпатію, а також рольові ігри, які допомагають зрозуміти різні точки зору та досвід. Залучення таких технік може сприяти підвищенню самооцінки та автономії учасників, а також зменшенню упереджень та соціальної ізоляції без залежності від визначеного рівня інтеграції.

Саме залучення технік театрального мистецтва в роботу з молодими людьми з інвалідністю дозволяє використовувати цілий ряд методів і технік для роботи з людьми з інвалідністю, зокрема з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, спираючись на рівень їх інтеграції. Наприклад:

1) Вираження через рух і мову: театр дає можливість людям виражати свої почуття та емоції через фізичність і мову.

2) **Розвиток координації та комунікації:** участь у театральних вправах та іграх покращує координацію, комунікацію та навички розуміння, а також допомагає соціальній інтеграції.

3) **Розвиток взаємодії:** групова робота в театральних проектах розвиває почуття приналежності до спільної мети та відчуття спільної творчої діяльності.

4) **Розвиток креативності та самовираження:** театральна діяльність надає можливості для творчого самовираження через вибір ролі, створення персонажів та інтерпретацію сценаріїв.

Таким чином, використання театральних технік для виявлення та підвищення рівня соціальної інтеграції молодих людей з інвалідністю є надзвичайно важливим для сучасних соціальних педагогів.

Театр є міждисциплінарним інструментом, який дозволяє реалізувати ідею соціальної інтеграції через розвиток співпраці, комунікації та творчості. Необхідні подальші дослідження в цій галузі для підвищення рівня інтеграції та розширення знань про ефективність театральних технік у покращенні якості життя молодих людей з інвалідністю. Такі дослідження можуть стати основою для подальшого розвитку програм та ініціатив, спрямованих на підтримку цієї важливої соціальної групи.

Кичук Ірина Олегівна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник:

Гладуш В. А., доктор педагогічних наук, професор
(кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти)
*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДЛЯ УЧНІВ З ПМР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

В сучасній парадигмі вітчизняної освіти, сприяння інклюзивності стало першочерговою проблемою, особливо щодо учнів, які мають вади розвитку, зокрема розлади мовного спектру. Актуальність цього дослідження підкреслюється загальним суспільним зобов'язанням щодо справедливої освіти, де кожен учень, незалежно від когнітивної різноманітності, має право на середовище, яке сприяє цілісному розвитку. Саме тому, доцільним буде дослідити, які саме методи соціально-педагогічного супроводу є найбільш ефективними та практично дієвими для учнів з ПМР.

Почнемо з того, що ПМР характеризується порушенням основних процесів мовного вираження та розуміння, проявляється як складна взаємодія дефіцитів у фонологічних, синтаксичних і семантичних областях. Характерною рисою ПМР є поширений і тривалий характер цих порушень, які значною мірою перешкоджають засвоєнню мовних етапів відповідно до віку.

Діти, які страждають від ПМР, вимагають особливої уваги через глибокі наслідки, які ці порушення мовного розвитку мають для їхніх загальних когнітивних, академічних і соціальних траєкторій. Мова, як квінтесенція когнітивних навичок, служить основою для різноманітних академічних зусиль і міжособистісних взаємодій [3, с. 248].

Саме тому, методи соціально-педагогічного супроводу таких дітей повинні бути м'якими, автентичними до процесу освіти, сприяючи більш інклюзивному середовищу, яке враховує різноманітні потреби кожного учня.

Перший та найбільш поширений метод соціально-педагогічного супроводу для учнів з ПМР в освітньому процесі – це метод ігрової діяльності.

Ігрові заняття представляють собою динамічний та захоплюючий метод надання соціально-педагогічної підтримки учням, сприяючи їх загальному розвитку та благополуччю. Цей метод використовує внутрішні мотиваційні аспекти гри для вирішення різноманітних проблем, пов'язаних із ПМР, включаючи розвиток мови, соціальну взаємодію та когнітивні навички.

Настільні ігри, карткові ігри, рольові ігри та інтерактивні цифрові ігри можна адаптувати до конкретних потреб учнів, створюючи сприятливе середовище, яке заохочує активну участь. Такі заходи не тільки роблять процес навчання приємним, але й створюють контекст для вирішення мовних труднощів [3, с. 251].

Головна перевага такого методу – це його всеохоплюючий вплив та можливість використання на всіх уроках у школі. Метод ігрової діяльності досить гнучкий та практично доцільний у будь-яких формах надання освіти, тому його використання стає не лише важливим та необхідним, але й досить зручним та низьковитратним.

Наступним доцільним методом соціально-педагогічного супроводу є комунікативна система обміну зображеннями (Picture Exchange Communication System – PECS) [4, с. 454]. Цей метод не надто поширений у вітчизняній практиці, оскільки лише нещодавно почав впроваджуватись в українських освітніх закладах.

Розроблений як форма доповнюючої та альтернативної комунікації, метод PECS призначений для покращення експресивних мовних навичок за допомогою візуальних символів або зображень.

PECS працює за систематичним і поетапним протоколом. На початкових стадіях особи з ПМР вчаться обмінювати одну картинку на бажаний предмет або дію. Ця фаза зосереджена на створенні базової комунікаційної основи. У міру підвищення кваліфікації система просувається до більш складних рівнів, дозволяючи будувати речення та висловлювати складніші думки.

Ефективність PECS полягає в його здатності вирішувати різні аспекти розвитку мови, на які впливає ПМР. Метод сприяє розширенню словникового запасу, оскільки учні вчаться пов'язувати символи з конкретними словами чи поняттями. Крім того, PECS допомагає розвивати синтаксичні та граматичні навички під час проходження здобувачами освіти різних етапів.

Ще одним доцільним інструментом є метод візуальної підтримки та візуальних розкладів. Він використовує візуальні засоби для покращення спілкування, організації та розуміння для людей, які стикаються з проблемами вербального вираження та моторної координації.

Візуальна підтримка та візуальні розклади використовують об'єкти, малюнки або зображення на електронних пристроях для представлення кожного кроку розпорядку чи діяльності [2, с. 61].

Головна сутність цього методу полягає в тому, що дитину вчать користуватися зоровою опорою, перевіряючи і закінчуючи крок за кроком. Завдання полягає в тому, щоб поступово відмовитися від допомоги дорослих, поки дитина не зможе виконувати ці кроки самостійно.

Слід також зазначити, що цей метод ґрунтується на принципах прикладного аналізу поведінки (АВА) і продемонстрував ефективність у задоволенні різноманітних потреб осіб з вадами розвитку, включно з тими, які пов'язані з ПМР [1, с. 59].

Звісно, існує ще безліч різноманітних методів та методик, таких як модифікація та адаптація завдань, метод навчання, опосередкованого однолітками (РМІ) та ін. Однак ми вирішили звернути увагу саме на найбільш доцільних та гнучких методах, які можна використовувати на будь-яких етапах навчання дітей з ПМР.

В той же час, зазначені методи вимагають ретельної підготовки та адаптивного підходу, заснованого на поточному стані дитини, що реагує на зовнішні подразники та відображає реально існуючі потреби. Соціально-педагогічна підтримка учнів із ПМР вимагає глибокого розуміння унікальних характеристик і проблем, пов'язаних із профілем їхнього розвитку [5, с. 397]. Психологи та педагоги повинні провести комплексне оцінювання, щоб визначити поточні здібності, уподобання та конкретні сфери труднощів кожного учня. Саме цей індивідуальний підхід має вирішальне значення для адаптації втручань, які відповідають поточним потребам розвитку мови дитини.

Саме тому, ефективна соціально-педагогічна підтримка учнів із ПМР вимагає проактивного, індивідуалізованого та адаптивного підходу, який відповідає поточному стану дитини, реагує на зовнішні впливи та ґрунтується на постійному оцінюванні та співпраці.

Отже, зазначені в роботі методи соціально-педагогічного супроводу для учнів з ПМР в освітньому процесі, включають нюансований підхід, заснований на фактичних даних, спрямований на вирішення багатогранних проблем, пов'язаних з мовним розвитком. Використовуючи такі стратегії, як доповнювальна та альтернативна комунікація, система обміну зображеннями, ігрова діяльність, візуальна підтримка та розклади, соціально-педагогічна структура прагне вийти за рамки традиційних парадигм, сприяючи інклюзивності, адаптивності та надаючи індивідуальну підтримку. Першочергове значення цих методів полягає не лише в їхній ефективності у вирішенні безпосередніх проблем, пов'язаних із мовними труднощами, але й у їхньому потенціалі культивувати цілісне освітнє середовище.

Література

1. Бугрин О., Василюк А. Інформаційна система візуалізації розкладу для дітей із особливими потребами. *Інформація, комунікація, суспільство*. 2021. 59–60.
2. Казачінер О. С. Стан проблеми використання альтернативної та допоміжної комунікації дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22, т. 1. С. 60–63.
3. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 776 с.
4. Lamb R. Examination of the role of training and fidelity of implementation in the use of assistive communications for children with autism spectrum disorder: a meta-analysis of the Picture Exchange Communication System. *British Journal of Special Education*. 2018. Vol. 45.4. P. 454–472.
5. Nissen N., Laursen S., Rossau H. Communication about Complementary and Alternative Medicine in Danish Oncological Settings: An Intervention Study. *Complement Med Research*. 2020. Vol. 27 (6). P. 392–400.

Ковиліна Вероніка Геннадіївна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна

PATHS OF CHANGE IN INCLUSIVE EDUCATION OF UKRAINE

The United Nations 2030 Agenda achieved a great consensus by establishing inclusive education as one of the objectives for the Sustainable Development of people and the planet; However, it has not necessarily been translated into policies, cultures and practices in many countries, including in Ukraine [1].

Inclusive education generates enormous challenges, the first is understanding its polysemy. In many countries, inclusive education was introduced linked only to the transformation of Special Education.

Special education has been searching for its meaning since the inclusion movement began, some advocate its complete disappearance, while others assign it new functions. Sometimes, in these debates, its identity is confused with its traditional field of action, the special schools or with the specific population it serves.

Inclusive education

The journey that inclusive education has taken has not been unique, nor linear, nor biunivocal in its pedagogical references [3]; On many occasions it is used as a synonym for the Integration Movement that originated in European countries as a consequence of

the struggle of people with disabilities for the right to participate with equal opportunities and conditions in society, therefore that it was promoted and legislated that students from special education centers will attend regular educational centers.

The United Nations considers inclusive education as an Inalienable Right for people with disabilities. [2].

The World Declaration on Education for All “Meeting Basic Learning Needs” promulgated in Jomtien in 1990 is considered the origin of the Inclusive Education movement. In this Conference organized by UNESCO, more than 155 countries and 150 organizations participated, agreeing, among other aspects, to “satisfy basic learning needs” (art. 1) “universalize access to education and promote equity,” (art.3) [6]. By positioning education as a fundamental human right, emphasis was placed on groups that had traditionally been violated of that right, such as students with disabilities or other conditions.

Four year later, the Salamanca Conference was held [5], which marked a before and after in the history of special education, where 92 countries including Ukraine and 25 Organizations participated. In the Final Declaration, the principles of education for all and the creation of educational systems that welcome all students, including those with special educational needs, are assumed. That is, it is recognized that not only students with disabilities are excluded from the Right to Education.

It focuses attention on regular schools as the most effective means of eliminating discriminatory attitudes, creating welcoming communities and building an inclusive society [5].

The Salamanca Declaration provided: vision of education very different from the one that, in some cases, perhaps in too many, guides the objectives of governments' educational reforms. Concerned about the educational demands of the knowledge society and pressured to improve students' academic performance, they have preferred a liberal and competitive model to raise the quality of teaching [4].

Inclusive education implies a change of outlook not only of the educational system, but also of society. It is not an educational innovation, it is not a movement that belongs to a certain group, “but a question of respect for rights that primarily affects the general policy orientations of a country” [7]. It is the only way to eliminate the exclusion suffered by so many citizens of the world.

The Ministry of Education of Ukraine adopted the UNESCO definition of Inclusive Education: “as a process aimed at responding to the diversity of needs of all students, increasing their participation in learning, culture and communities, reducing and eliminating exclusion in and from education”. Which emphasizes the transformation of the entire educational system so that all students, regardless of their condition, can access, participate, learn and remain in the educational centers of their community.

Understanding that inclusive education is not linked to specific groups that have traditionally been violated of their right to education, nor to their fight for full inclusion in society, implies the development of new policies that build a new culture. Likewise, the way of addressing the differences between students inherited from the school of the industrial era is overcome and, therefore, new pedagogical models are introduced that

promote learning for all, assuming and enjoying diversity as an inherent condition of society.

Lessons learned about Inclusive Education

Currently, almost all educational systems have integrated the concept of inclusive education into their legislation, some with a broader perspective, others still restricted to specific groups, such as students with disabilities. In this sense, inclusive education is founded from three perspectives as a project against academic failure and exclusion; as a cultural change in current and future schooling, and as a political commitment to a more just world.

The transition to inclusive education has left many lessons learned. There are six lessons on the implementation of inclusive education in International Education Systems.

Lesson 1: To continue advancing inclusive policies and practices, we need to define what inclusive education is: a) inclusive education implies the attention of all children and young people; b) in addition to the access and presence of students in schools, participation is encouraged and the learning defined in the curriculum is ensured; c) it involves an active fight against the exclusion of specific groups, and d) inclusion is a process, therefore no educational center has reached the state of perfection and needs continuous evaluation.

Lesson 2: Inclusive practices involve overcoming barriers to participation and learning and involve the reorganization of available human resources

Support systems for students with specific educational needs that are based on making individualized curricular adjustments and having support (shadow) teachers exclusively to work with certain children in the classroom are examples of these transfers from special to regular education.

Another lesson learned relates to the human resources available. Peer support is one of the most effective measures to improve learning, therefore, in classes with many students per classroom, more human resources are available to address diversity.

Lesson 3: Motivate teachers to develop more inclusive practices based on available research

The development of inclusive schools must be based on evidence that leads to reflection. This means breaking with conceptions developed from experience and cultural beliefs, even myths, to build based on research with scientific support.

A principle that moves teachers to develop inclusive practice is the conviction that the academic performance of students, regardless of their condition, improves if they are offered adequate resources and support.

Lesson 4: Pedagogical support for students requires meticulous planning and adequate training of all actors:

a). Special classrooms in regular educational centers, that is, a Special Education teacher serves, in a space differentiated from children her age, students with special needs, often with disabilities.

b). Small group teaching. It consists of offering support to a group of students outside the classroom with another teacher in certain subjects.

c). Two teachers in the same classroom (Collaborative Teaching), in which the special education teacher shares the stage in the classroom and offers support in the same context, not only to students with specific educational support needs, but is a collaborator of the teacher to implement strategies that favor attention to diversity.

Lesson 5: Diversity is positively valued in all inclusive schools, no matter how they are organized

A very powerful tool for developing an inclusive culture is the Inclusion Index, which integrates all approaches to school improvement. It proposes that inclusive education be based on three pillars: policies, practices and cultures, the latter “reflects the relationships, values and beliefs deeply rooted in the educational community” [1, p. 17], without changing culture it is not possible to sustain improvement. Inclusive school culture is established by building community and establishing inclusive values.

Lesson 6: School leaders have a leading role in fostering an inclusive school culture

To promote the development of inclusive schools, shared leadership, focused on learning, is essential. To do this, the director must focus on the pedagogical dimension, placing the administrative aspects at its service. Effective leaders make the organization work well, since they create horizontal communities that transform the individualistic culture into a collaborative one.

It is essential, at the levels of analysis and political decision-making, not to use special education and special schools as synonyms. Special education must be converted into a transversal system that offers educational resources and support at all levels. It involves broadening our vision to identify all students with barriers to accessing, staying and learning in their community's school.

The scientific identity of special education is what should mark the path of change in inclusive education. It is necessary to assume a commitment to new forms of support that enhance the capabilities of human beings in educational institutions that welcome all students, which implies overcoming the language of differences, in addition to implementing strategies so that everyone participates and learn beyond their personal conditions of development, focused not on individuals, but on the elimination of the barriers they face in educational and social institutions to participate and learn.

References

1. Ainscow, M., & Booth, T. (2015). Guide to Inclusive Education Developing learning and participation in schools. OEI, FUEM. Retrieved from <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
2. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006, art. 24 <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
3. Marchesi, Á. (2004). Salamanca: The meaning of education. In The Salamanca Declaration on Special Educational Needs 10 years later. Assessment and prospective (pp. 35-38). Salamanca: HOME. Retrieved from http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3223/Declaracion_de_Salamanca.pdf?sequence=1&rd=003164792425720
4. Parillas, Á. (2022). About the origin and meaning of inclusive education. Journal of Education , 327, 11-29.

5. UNESCO, & MEC. (1994). Salamanca Declaration and Framework of Action for Special Educational Needs. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
6. UNESCO. (2008). Inclusive Education: The path to the future. ED/BIE/CONFINTED (Vol. 48). Geneva. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4
7. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). Retrieved from <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Козак Каріна Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник:

Гладуш В.А., професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти, доктор педагогічних наук, професор
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Житомир, Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ПМР ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Останнім часом спостерігається статистика народжуваності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, через це і збільшується потреба у вивченні індивідуальних особливостей таких дітей. Отож усім зрозуміло, що в осіб з ПМР найбільше страждають їх комунікативні навички, здатність активно взаємодіяти з навколишнім світом, наслідком чого є надзвичайна ускладненість процесу соціалізації. Тому вивчення особливостей розвитку комунікативних навичок осіб з ПМР, а також розробка методів і засобів формування в них комунікативних навичок є досить актуальним питанням [1].

Комунікація є одним із головних видів діяльності людини. Спілкування (вербальне, невербальне) забезпечує, насамперед, передачу інформації, взаємодію з людьми, передбачає як звернення, так і зворотну реакцію, забезпечує взаємний обмін емоціями. Мовлення виступає головним способом комунікації. За допомогою мовлення виконують основні функції, а саме: можна виражати свої думки, долучатися до культурного життя, підтримувати та встановлювати соціальні стосунки, відносити явища та об'єкти до певних лінгвістичних критеріїв, а також забезпечує процес мислення, пам'яті та уяви.

Ефективність комунікативної діяльності значною мірою обумовлена ступенем оволодіння та представленості в комунікативній взаємодії різноманітних комунікативних засобів: як мовленнєвих, так і невербальних. Ці засоби не тільки дозволяють вирішувати комунікативні завдання через виконання комунікативних дій, а й забезпечують реалізацію інтерактивної, перцептивної та інформаційної складових діяльності спілкування.

Ключове місце в процесі психічного розвитку дитина посідає мовлення, яке внутрішньо пов'язане з розвитком мислення й усвідомленням загалом. Воно має поліфункціональний характер, виконує комунікативну, інтелектуальну, або сигнікативну, індикативну функції [2].

Мовлення можна трактувати по різному, але все ж таке мовлення – це сформована істотно в процесі діяльності людей форма спілкування [3].

Мовленнєве спілкування є першим видом діяльності, яким дитина оволодіває під час онтогенезу. У процесі різнобічного спілкування дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ у його цілісності й різноманітності, формує та розкриває власний внутрішній світ, свій образ Я, засвоює та створює культурні цінності, є при цьому активним суб'єктом взаємодії. Мовлення дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Приймаємо до уваги той факт, що дошкільний вік є надзвичайно важливим для формування комунікативної компетенції у зв'язку з синзитивністю щодо формування всіх ланок мовленнєвої комунікації, варто розглянути детальніше це явище [4]. Воно розвивається впродовж усього періоду дошкільного віку. Успіх взаєморозуміння у мовленнєвому спілкуванні залежить від того, наскільки сформовані в дітей комунікативно-мовленнєві здібності, мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції.

Відомо, що порушення мовлення мають різнобічний характер залежно від їх ступеня, локалізації функції та ступеня її ураження, від виразності вторинних відхилень, що виникають під дією провідної вади.

Основними причинами порушень мовленнєвого розвитку є :

- ✓ спадкові фактори;
- ✓ внутрішньоутробна патологія;
- ✓ інфекційні захворювання матері під час вагітності;
- ✓ несумісність крові за резус-фактором у матері та плоду;
- ✓ шкідливі звички матері під час вагітності (куріння, вживання алкоголю);
- ✓ пологові травми або асфіксія;
- ✓ травми чи різні захворювання дитини у перші роки життя;
- ✓ пасивне куріння дитини (коли мами курить біля коляски і видихає дим на дитини);
- ✓ недостатність емоційного і мовленнєвого спілкування з членами сім'ї;
- ✓ двомовність у сім'ї;
- ✓ конфлікти, агресія у сім'ї;
- ✓ надмірне стимулювання мовлення.

Оскільки мовленнєві порушення тривалий час залишаються предметом вивчення дисциплін медико-біологічного циклу, найбільшого поширення набула клініко-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень. В основу клінічної класифікації покладено вивчення причин і патологічних проявів мовленнєвої недостатності.

На вчителя-логопеда покладається відповідальність за своєчасне виявлення дітей із мовленнєвою патологією, точну діагностику порушень мовлення,

проведення корекційної роботи, спрямованої на їх подолання; запобігання порушенням мовлення.

Від вчителя-логопеда та практичного психолога залежить формування комунікативної компетентності, яке займає особливе місце в мовній підготовці дитини, а саме без належного розвитку навичок ефективного спілкування сьогодні неможливе повноцінне функціонування людини в соціумі. Відтак окрема увага в організації процесу мовної освіти має приділятися навчальним ситуаціям, що передбачають комунікативні дії з використанням різних мовленнєвих жанрів, як-от: висловлення привітання, запрошення, радості, подяки та ін. співрозмовникові за допомогою мовних і невербальних засобів мовленнєвого спілкування.

Отже, проблема вивчення даного питання щодо розвитку комунікативних навичок у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку сьогодні є досить актуальним, хоча існує велика кількість досліджень з даного питання, але все ж таки залишаються певні моменти, які вимагають більш детального дослідження у практиці та їх вивчення.

Література

1. Особливості формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. *DSpace Home*.
URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/16859>
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. -376 с.
4. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. 376 с..
5. Кучерук О. А. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. 2010. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/4578/>

Колодій Вікторія Василівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Хворова Г.М., кандидатка педагогічних наук, доцентка, професорка
кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти.

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛОГОПЕДА ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩЕ УТВОРЕННЯ ЙОГО ДІЯЛЬНОСТІ

Специфічність діяльності логопеда полягає в тому, що рівень його комунікативної компетентності виступає головним інструментом логопедичного впливу, і ефективність використання цього інструменту, в основному, проявляється через успішний розвиток та соціалізацію дітей із порушеннями мовлення, а також успішність професійної комунікації з ними, їх батьками, своїми колегами. Крім того, від умінь і навичок соціальної взаємодії, рівня сформованості

комунікативної компетентності логопеда залежить успішність його професійної діяльності та задоволеність нею.

У процесі здійснення своєї професійної діяльності логопед постійно спілкується з різними категоріями людей (різними за віком дорослими і дітьми з порушеннями мовлення, їх батьками, вихователями, вчителями, психологами, керівниками навчальних закладів, різних спеціальних освітніх установ тощо). При цьому він свідомо або несвідомо може впливати на емоційний стан особи із порушеннями мовлення, а це, своєю чергою, передбачає у нього наявність високого рівня комунікативної компетентності, якою забезпечується результативність та ефективність вирішення професійних завдань і встановлення позитивних міжособистісних взаємин в різних ситуаціях [1, с. 68].

Свою діяльність логопед спрямовує на виправлення порушень артикуляції, відновлення нормальної звуковимови, тому важливо, щоб він сам не мав порушень у власному артикуляційному апараті й у вимові загалом. Логопед для особи, яка має порушення мовлення, – це еталон мовленнєвої комунікації, приклад, на основі якого відбуваються зміни у власному мовленні. Його мовленнєві рухи, міміка, пантоміміка, жести та інші прояви – це невербальні види комунікації, що дають можливість встановлювати довірливі міжособистісні стосунки, підвищувати мотивацію учасників логопедичного процесу. Якщо неправильно сформовано або зовсім несформовано мімічні рухи, жести, то цим ускладнюється корекцію мовлення. Тому логопед має знати, розуміти й уміти правильно і не один раз сам продемонструвати процес творення звуків та звукосполучень, міміки, жестикуляції [4, с. 67].

З позиції М. Ю. Ємяшевої, ефективно професійне спілкування логопеда повинно базуватися на таких його якостях:

- комунікабельності, володінні вербальними і невербальними засобами комунікації, аналізі ефективності власної комунікативної поведінки;
- вмінні слухати і розуміти співрозмовника, вмінні активізувати його увагу та підтримати інтерес до логопедичних занять;
- високому рівні концентрації і переключення уваги, розвитку творчого мислення;
- розвиненій короткочасній та довготривалій пам'яті, розвиненому слуху (фізичному та фонематичному);
- готовності до змін, спроможності помічати недоліки у власній роботі та знати способи їх подолання;
- вмінні викликати інтерес до результатів своєї професійної діяльності;
- чуйності, делікатності, терпимості, доброзичливості і одночасно вимогливості;
- почутті інтуїції, почутті гумору, щирості та безкорисливості;
- толерантності, визнанні та повазі прав осіб із порушеннями мовлення;
- володінні етичними нормами та культурою спілкування [2, с. 92].

М.О. Коць вважає, що на ефективність спілкування логопеда впливає комплекс таких комунікативних умінь як:

- 1) швидкість та адекватність реагування на зміни у комунікативно-мовленнєвих ситуаціях;
- 2) планування у здійсненні комунікативного впливу;
- 3) визначення змісту спілкування, комунікативні прийоми, засоби відповідно до комунікативної ситуації і особливостей осіб із порушеннями мовлення;
- 4) підтримка зворотного зв'язку [3, с. 90].

Отже, комунікація логопеда має за мету встановлення взаємоин з широким колом людей (діти з порушеннями мовлення, їх близькі, інші фахівці освітнього закладу); вона надає можливість приймати запити, враховувати інтереси осіб із порушеннями мовлення, адекватно добирати методи діагностики та корекції, своєчасно оцінювати ефективність корекційного впливу. Спілкування – це важливий інструмент впливу на розвиток особистості, тому сформованість у логопеда комунікативних здібностей та вмінь – це важливий показник відповідності фаху.

Література

1. Винославська О. В. Розвиток емпатійності педагога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. №11. С. 64–68.
2. Ємяшева М. Ю. Особистісні та професійно значущі якості особистості майбутнього вчителя-логопеда. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*. 2014. Вип. 9. С. 89-94.
3. Коць М.О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього логопеда. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. №4. С. 53-56.
4. Пінчук Ю. В. Професіограма вчителя-логопеда. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2007. № 3. С. 62-72.
5. Пісковець Н. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць УДПУ імені П. Тичини. 2017. № 5. С. 191-197.

Константинів Оксана Василівна

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м.Кам'янець-Подільський, Україна

КОМУНІКАТИВНИЙ ПАСПОРТ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ

Інклюзивна освіта стає пріоритетною формою освіти осіб з особливими освітніми потребами і набуває поширення у закладах освіти в Україні. Важливу роль у процесі соціальної адаптації дитини відіграє вміння оперувати всім спектром комунікативних та соціально-побутових навичок, якими вона має користуватися у своїй повсякденній діяльності.

Комунікативний процес є основою спілкування, організація якого залежить від розуміння системи й структури процесу, а також природи комунікативного акту. Розглядаючи комунікацію як явище, ми можемо виділити такі складники комунікації: суб'єкт комунікації, предмет комунікації, комунікативні засоби, комунікативний процес тощо. Комунікація є явище системне, структурне, соціальне, історичне, психологічне й т. д. Так, предметом цієї взаємодії (предметом комунікації) є комунікат. Комунікативними засобами можуть бути знакові системи, засоби комунікації тощо. Комунікативний же процес є, власне, суттю спілкування; у нашому визначенні це безпосередньо процес встановлення й підтримання контактів.

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень засвідчив такі особливості комунікативної діяльності дітей із ООП:

- зниження потреби /відсутність у спілкуванні з дорослим та однолітками;
- невміння орієнтуватися у ситуації спілкування, негативізм;
- труднощі у плануванні та прогнозуванні спілкування з навколишніми;
- труднощі у кодуванні та декодуванні вербальних і невербальних засобів спілкування;
- зміщення цілей спілкування (найближчі завдання займають місце основних),
- недостатнє мовленнєве спілкування в провідній діяльності (грі, навчанні);
- спілкування парами або маленькими підгрупами, його нестійкість;
- недостатність реалізації комунікативних завдань, відсутність спільного результату.

Обмежені комунікативні можливості, низька комунікативна мотивація, порушення процесу спілкування учнів з значними порушеннями розвитку, потребує пошуку шляхів нормалізації їх соціального життя. Одним із засобів, що може допомогти учням з складними, комплексними порушеннями розвитку взаємодіяти з оточуючими людьми є використання комунікативного паспорта у повсякденному житті.

Ідея комунікативного паспорта народилася понад чверть століття тому, 1991 року, англійського фахівця Саллі Міллар (Sally Millar). За Саллі Міллар, паспорт – особливий спосіб вибору та подання інформації [6]. На відміну від медичного чи психолого-педагогічного висновку, він не містить всю інформацію – тільки ключову, для того щоб допомагати власнику паспорта спілкуватися. Він написаний від першої особи і завжди знаходиться поряд зі своїм власником. Це особливо важливо в нових або незнайомих ситуаціях. Він включає більш цінну інформацію про комунікацію, наприклад: «як допомогти мені зробити вибір», «як я показую, що мені подобається, а що ні» тощо.

Комунікативний паспорт учня з ООП є документ, у якому відображаються основні відомості про дитину необхідні організації її повноцінної життя соціумі. Це практичний та індивідуалізований метод підтримки дітей, підлітків та дорослих, яким складно розповісти про себе. Паспорт поєднує різнобічну інформацію про людину, яка представлена у зрозумілій та простій формі.

Паспорт може звільнити близьких дорослих від повторення однієї і тієї ж інформації, він також може запобігти випадкам, що викликають стрес або призводять до конфліктів. Оскільки він спрямований на прийняття даної людини такою, якою вона є, і на вирішення її проблем. Він забезпечує сталість у тому, як поведуться з дитиною з ООП, та допомагає плавно інтегрувати нових фахівців та інших людей у її життя, вплинути на поведінку людини з інвалідністю та когнітивними труднощами.

До змісту комунікативного паспорта входять такі розділи:

1. інформаційний.

- це особиста перша сторінка – відомості про себе та близьких дорослих.
- медичний. до цього блоку входить набір медичних показань та протипоказань дитини, які препарати їй можливо, життєво необхідні.

2. комунікативний

- повідомлення про те, як дитина висловлює свої думки, як краще з нею спілкуватися, як вона реагує на незнайомих людей тощо.

3. пізнавальний та поведінковий.

- тут описуються основні вміння дитини та її характер, схильність, попередження про емоційні особливості дитини, про можливі негативні прояви в її поведінці.

Для кожного розділу комунікативного паспорта вводиться знакове позначення та фотографія або картинка, щоб дитина з ООП також могла орієнтуватися у змісті комунікативного паспорта.

Комунікативний паспорт – це, як правило, складені в книжку аркуші формату А4, роздруковані з двох сторін і ламіновані, скріплені між собою за допомогою спеціальних кілець. Текст змісту комунікативного паспорта оформляється від першої особи, про себе розповідає дитина у формі оповідального опису.

Розробка комунікативного паспорта полягає в наступному:

Процес планування та створення чернетки нових паспортів сам собою є способом навчати педагогів, батьків навичкам спостереження за поведінкою дитини.

По-перше, проводиться збір інформації для заповнення змісту комунікативного паспорта. Для збору інформації вчитель проводить співбесіду з батьками чи опікунами учня з ООП, медичними працівниками (за потреби). Близькі дорослі заповнюють опитування-анкету на основі, якою заповнюватиметься комунікативний паспорт. Фахівці: вчитель-дефектолог, педагог-психолог, вчитель-логопед на кожен дитину заповнюють анкети для наповнення змістом комунікативного паспорта.

По-друге, відбувається саме оформлення комунікативного паспорта. Воно являє собою технічне завдання, розробляється за допомогою комп'ютерних програм PDF, PowerPoint. Готовий комунікативний паспорт роздруковується на кольоровому принтері, ламінується і скріплюється. Все це можна зробити і в домашніх умовах за наявності відповідного обладнання (кольорового принтера та ламінатора).

По-третє, паспорт презентується учневі з ООП, йому пояснюється спосіб застосування комунікативного паспорта. При організації розмови з учнем проводить роз'яснення призначення комунікативного паспорта, пояснюється, що в ньому відображена інформація про дитину, звертається увага на фотографію в паспорті. Текст паспорта зачитується дитині, проводиться робота з аналізу змісту паспорта, акцентується на символах, які позначають кожен розділ.

Сфери використання комунікативного паспорта

Паспорт може використовуватися вдома, в освітніх, медичних закладах. Паспорт може бути корисний для взаємодії з різними людьми в суспільстві. Він призначений для людей будь-якого віку та з будь-яким діагнозом – він підходить будь-якій людині, яка має комунікативні проблеми. Він дає можливість дитині з тяжкими порушеннями мовлення повідомити свої особисті дані, імена та телефони близьких дорослих. Пояснити співрозмовнику свої психо-фіологічні особливості. Це допомагає у встановленні контакту при спілкуванні, знижує ризик розвитку у негативного поведінкових реакцій, що навчається, полегшує взаємодію з вчителями, вихователями, фахівцями та однолітками. Таким чином, комунікативний паспорт – спроба дати дітям з обмеженими мовними здібностями можливість висловлювати свої бажання бути почутими близькими людьми, суспільством.

Література

1. Гаврилов О. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Вид. 2, доп. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – 322 с.
2. Гаврилова Н. С. Психологічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті. *Збірник наукових праць: Проблеми сучасної психології*, 2008, 2.
3. Мартиненко І.В. Сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дитини з труднощами у навчанні / *Корекційна педагогіка*. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2018. – №2. – С. 11-18.
4. Ткач О. М. Аналіз результатів дослідження рівня сформованості складових семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з ТПМ. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2014, 27: 210-215.
5. Contemporary Approaches to Intervention: Communication Passports. 25-years-of-call. 1983–2008. // URL: <http://www.callscotland.org.uk/common-assets/cmfiles/books/25-years-of-call.pdf>
6. Millar S & Stuart Aitken, Communication Access Literacy and Learning (CALL) Scotland, University of Edinburgh (and in collaboration with Sense Scotland) // URL: http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoringand-evaluation/All/downloads/m08p040b/millar_and_aitken.pdf.

Копаниця Катерина Миколаївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Максимець Світлана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ЛЕГКІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ

Одним із пріоритетів державної освітньої політики України є виховання гармонійно розвиненої особистості на засадах рівності, демократизму, поваги до гідності кожного учасника навчально-виховного процесу. Тому досить гостро для сьогодення постає питання навчання дітей із особливими освітніми потребами, до числа яких належать діти із порушеннями інтелектуальної сфери.

Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей із легкою формою інтелектуальних порушень в контексті з проблемою висвітлені у працях І.Гети, А.Кузави, В.Шевціва та ін. дослідників.

Інтелектуальні порушення – це системні порушення пізнавальної сфери особистості, що має зворотний характер, виражаючись у формі затримки психічного розвитку (ЗПР), а також є незворотними (наприклад, олігофренія). Порушення інтелекту виникають через органічне ураження у дітей головного мозку на етапі внутрішньоутробного розвитку [1,с.34].

Інтелектуальні порушення у дитини залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку, можуть виявлятися по-різному: від легкого ступеня (IQ: 50-70) помірного (IQ 35-49), до середнього (IQ: 25-49) та важкого (IQ: 24 і нижче) ступенів.

Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають незначні порушення пізнавальної та емоційно-вольової сфер. Вони досить успішно навчаються за спеціальною програмою, що визначається змістом дошкільної або початкової освіти за умов спрощеного вивчення усіх навчальних предметів [1,с.34].

Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, перебуваючи в умовах дошкільних закладів, мають стійкі труднощі у освоєнні програмного матеріалу крізь призму мовленнєвого розвитку, відчувають складнощі під час засвоєння елементарних математичних уявлень, у процесі образотворчої діяльності тощо.

Через недостатній розвиток пізнавальної сфери, такі дошкільники, порівняно із їх однолітками, фактично не цікавляться навколишнім середовищем: не досліджують предмети самостійно, не виявляють інтересу до пізнання явищ, процесів та закономірностей, які відбуваються у довкіллі, через що не ставлять питання дорослим, не прагнуть пізнавати світ у процесі дослідницько-експериментальних дій [2,с.56].

Діти із легкою формою інтелектуальних порушень зазвичай відстають у соціально-комунікативному розвитку від своїх однолітків: вони пізніше починають ходити, розмовляти. Термін оволодіння навичками

самообслуговування у них більш тривалий, аніж у однолітків. Вони переживають труднощі у процесі встановлення соціальних контактів, оскільки спілкування з однолітками, оскільки не вміють грати, не розуміють і не дотримуються умов гри як найбільш природної та невимушеної діяльності для свого віку. Без корекційного навчання на кінець дошкільного віку ігрова діяльність таких дітей не стає провідною та не змінюється навчальною [3,с.48].

Мовлення дітей із легкими порушеннями інтелектуального розвитку у порівнянні із дітьми із нормотиповим розвитком, відрізняється збідненістю та пасивністю через недостатній рівень розвитку активного словника, оскільки їх фрази односкладові, діти не розуміють конструкцій із запереченням, навіть у шкільному віці їм складно підтримувати розмову, оскільки вони не завжди правильно розуміють питання співрозмовника. Дії з іграшками у дітей із легкою формою порушення інтелекту мають предметно процесуальний характер: вони можуть імітувати рух потяга, заколисування ляльки, можуть вдаватися до багаторазового повторення одних і тих самих рухів.

Порушення в інтелектуальному розвитку у таких дітей визначаються через недостатню сформованість таких операцій, як аналіз і синтез. Сутність аналізу полягає у розвиненій здатності дитини до виділення змістовних та структурних характеристик зв'язків між процесами навколишнього середовища. Дітям із легкими порушеннями інтелекту досить складно встановити зв'язок між навчанням і дотриманням дисципліни на занятті (пізніше – на уроці) [3,с.49].

Отже, у дітей дошкільного віку із легкими інтелектуальними порушеннями, більшою мірою, збережено конкретне мислення, вони здатні орієнтуватися в практичних ситуаціях, у більшості з них емоційно-вольова сфера розвинена більшою мірою, ніж пізнавальна.

Соціально-комунікативні, трудові та навички самообслуговування у них, зазвичай, розвинені недостатньо, тому ця категорія часто відчуває труднощі у процесі встановлення соціальних контактів, під час виконання дій самообслуговування, у процесі виконання умов сюжетно-рольових або дидактичних ігор тощо.

У дитини з легким порушенням інтелекту під час оволодіння шкільними знаннями та вміннями та навичками також можуть виникати певні труднощі. На початковому етапі навчання це зумовлено, насамперед, недостатньою сформованістю пізнавальних процесів та відсутністю необхідного обсягу знань та уявлень про навколишній світ, що набувається протягом дошкільного періоду, що становить основу для послідовного освоєння знань, передбачених шкільними програмами з різних навчальних предметів.

Саме завдяки використанню спеціальних (корекційних) педагогічних методів, прийомів, засобів корекційного навчання, на вивчення яких спрямовано наше подальше дослідження, більшість дітей з легкими інтелектуальними порушеннями на кінець шкільного навчання несуттєво відрізняються за своїми психометричними показниками від своїх однолітків.

Література

1. Гета А. В. Стан проблем людей з особливими потребами. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конференції ООН про права інвалідів : тези доповідей XIV міжнарод. наук.-практ. конф. Київ : Університет «Україна», 2014. 279с. С.34.
2. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : моногр. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с. С.55-56.
3. Основи інклюзивної педагогіки: *навч. посібник* / Шевців З. М. Львів: Новий Світ-2000, 2019. 264 с. С.48-49. URL: ISBN 978-617-7519-28-6

Коренблат Олена Олександрівна,
аспірантка кафедри сімейної
та спеціальної педагогіки і психології,
Наукова керівниця:

Бабчук О. Г., кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри сімейної та
спеціальної педагогіки і психології,
*ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м.Одеса, Україна*

ПІДХОДИ ДО СТРУКТУРИ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Останнє десятиліття стали часом великих змін не тільки для України, а й усього світу у сферах політичного, соціального та культурного життя людей. Це час розвитку сучасної цивілізації, прогресивного розвитку науки та техніки. Існуванню людства завжди загрожують конфлікти, які не знають ні державних, ні людських кордонів. Їхньою причиною є інтолерантність, фанатизм, екстремістський націоналізм. Надії виживання людства пов'язують із матеріалізацією ідей толерантності, поняття якої формувалося протягом століть і відбито у багатьох міжнародних актах. Толерантність у спілкуванні сприяє пізнанню позиції, думки іншого, стабілізує сам процес комунікації. Все це веде до сучасного розуміння комунікативної толерантності як соціально так і особистісно-значущої цінності.

Проблема комунікативної толерантності досліджується у роботах О. Г. Бабчук, В. В. Бойко, В. М. Гришук, Ю. Я. Карпюк, П. Ф. Комогорова, Л. І. Маленкової, О. П. Проскурняк, Д. В. Соловйової, Я. В. Чаплак, Г. В. Чуйко та ін. Дослідники розглядають толерантність у сутнісному аспекті та зазначають, що вона є базисом чи основою спілкування. В аспекті розвитку толерантність є початком процесу становлення спілкування, яке є кінцевим пунктом толерантності.

Толерантність, яку індивід виявляє у спілкуванні з оточуючими людьми, дослідники називають комунікативної толерантністю. Комунікативна толерантність є приватним різновидом толерантності. В. В. Бойко вважає, що

комунікативна толерантність є «характеристикою відносин особистості до людей, що показує ступінь переносимості нею неприємних і неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей та вчинків партнерів по взаємодії». В. В. Бойко [2] виділяє кілька типів комунікативної толерантності та підкреслює, що кожному людину може характеризувати той чи інший тип комунікативної толерантності:

– ситуативна комунікативна толерантність фіксується у відносинах даної особистості до конкретної іншої людини;

– типологічна комунікативна толерантність виявляється у відносинах людини до збиральних типів особистостей або груп людей, наприклад, до представників конкретної нації, соціального прошарку, професії;

– професійна толерантність проявляється у відносинах до збиральних типів людей, з якими доводиться мати справу за родом діяльності;

– загальна комунікативна толерантність характеризується тенденцією ставлення до людей загалом, тенденціями, зумовленими життєвим досвідом, настановами, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я людини.

Досліджуючи психологічні особливості комунікативної толерантності, О. Г. Бабчук, розглядає її як це стійку характеристику особистості, завдяки якій здійснюється особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми, заснований на наявності у свідомості суб'єкта успішного, особистісно значущого зразка терпимої (безконфліктної) комунікативної поведінки [1].

Дослідники Я. В. Чаплак, Г. В. Чуйко, О. П. Проскурняк зазначають, що комунікативна толерантність – це ставлення до співрозмовника як до людини, яка має право бути собою, висловлювати власну думку і відстоювати свої переконання, проявляти у спілкуванні власну індивідуальність, позитивна налаштованість на сприйняття всього сказаного ним для вирішення можливих проблем шляхом взаємних домовленостей на основі спільних цілей, цінностей та інтересів. До структури комунікативної толерантності науковці відносять когнітивний, емоційний, ціннісний, поведінковий і особистісний компоненти [4].

Серед основних рівнів комунікативної толерантності, у науковій літературі, виділяють терпимість, повагу, емпатію, доброту, спілкування. Зазначається, що комунікативна толерантність або поділяється на відповідні рівні, або кожному рівню надається певна значущість. Однак слід зазначити, що кожен рівень є частиною цілого і тому важко визначити, яка значимість окремо надається терпимості, повазі, емпатії, доброті чи спілкуванню. Тим більше, що в сукупності виділені рівні свідчать про сформованість або несформованість комунікативної толерантності. Комунікативна толерантність формується на двох рівнях: на рівні мотиваційно-ціннісного ставлення до взаємодії як до рівноправного діалогу та на рівні прояву її в комунікативній поведінці.

У науковій літературі зазначається, що комунікативна толерантність є приватним проявом толерантності особистості і складається з тих же компонентів. Когнітивний компонент включає поняття про толерантність, усвідомлення ідеї толерантної комунікації, її відповідності принципам моральності. Когнітивна підструктура відбиває тип розумової діяльності конкретного фахівця, тобто

принципи його розуміння дійсності, звичні йому стереотипи осмислення проблем, ідей, прийняття рішень. Емоційний компонент комунікативної толерантності представлений стійкими почуттями людини до об'єктів, до процесу толерантної взаємодії з ними, що виражаються в емоційно-ціннісній оцінці міжособистісних відносин, що виникають. Оцінка є базисним поняттям психічної діяльності, залежно від характеру індивіда виявляє толерантність чи інтолерантність у відносинах. Від характеру оцінки залежить ставлення індивіда, що формується, до того чи іншого явища і міра його комунікативної толерантності або інтолерантності. Діяльнісний компонент означає схильність до такого типу соціальної поведінки, основою якого є розуміння, співпраця, комунікативні вміння.

Інші дослідники комунікативної толерантності як одну з центральних підсистем виділяють аксіологічну. Даний компонент включає основні світоглядні ідеали конкретної людини, його мотиваційно-ціннісні відносини до комунікації. Цінність - це позитивна чи негативна значимість об'єктів навколишнього світу для людини, групи, суспільства в цілому. До цінностей, що мають відношення до комунікативної толерантності, можна віднести: рівні можливості для всіх, свобода як незалежність у судженнях та діях, впевненість у собі, пізнання, широта поглядів, толерантність до поглядів та переконань інших, самоконтроль у спілкуванні. Таким чином, під аксіологічним компонентом розуміється сукупність життєвих смислів, що включають в ідеалі ставлення суб'єкта до комунікації як рівноправного діалогу на основі паритету і поваги до системи цінностей іншого.

У своєму дослідженні А.В. Зінченко [3], пропонує структуру комунікативної толерантності майбутнього педагога, що складається з аксіологічного, характерологічного, когнітивного та поведінкового компонентів, які конкретизовані критеріями толерантно-етичної та естетичної орієнтації, толерантно-комунікативної емоційності й характеру, перцепції та компетенції, інтерактивності й рефлексивності.

Таким чином, структурно толерантність представлена взаємозв'язком когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів. У процесі формування толерантності велику роль відіграє комунікація та є основним компонентом соціальної взаємодії. Толерантність, що виявляється у процесі спілкування, називають комунікативною толерантністю. Комунікативна толерантність характеризується ступенем переносимості особистістю неприйнятних чи неприємних психічних станів, якостей та вчинків партнерів взаємодії. Основними видами комунікативної толерантності є ситуативна комунікативна толерантність, типологічна комунікативна толерантність, професійна толерантність та загальна комунікативна толерантність. Визначальним критерієм сформованості комунікативної толерантності є поведінка, що характеризується стриманістю при зіткненні з некомунікабельними партнерами, витривалістю до відмінностей, виявом поваги, доброзичливості та терпимого ставлення до людей.

Література

1. Бабчук О. Г. Психологічні особливості майбутніх фахівців з різним рівнем комунікативної толерантності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія*. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 3. С.5–9.
2. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность: методическое пособие. 1998. 24 с.
3. Зінченко А. Модель формування комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університетів у процесі гуманітарної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 3. С. 241–248.
4. Чаплак Я.В., Чуйко Г.В., Проскурняк О.П. Комунікативна толерантність як психологічна проблема. *Psychological journal*. Vol. 6. Issue 3. 2020. P. 33-44.

Котелевець Анастасія Михайлівна

викладачка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
за спеціальністю 231 «Соціальна робота»
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Соціальна активність фахівців соціальної сфери є певною відповіддю на виклики, з якими стикається сучасне українське суспільство. Протягом останніх років українці пережила низку подій, які тим чи іншим чином стимулювали проявити себе та стати соціально активними, брати участь у волонтерській діяльності та заявити про свою громадянську позицію.

А. Базиленко зазначає, що наразі виокремлено декілька підходів до поняття «активність особистості»: активність як суспільна позиція, як процес соціальної діяльності, як внутрішнє самовизначення і засіб самовиховання, як властивість суб'єкта життєдіяльності, як шлях до самореалізації й самотворення особистості тощо. Також науковиця у своєму дисертаційному дослідженні розглядає сфери соціальної активності особистості, що відображаються у рис. 1 [2, с.33].



Рис. 1. Сфери соціальної активності особистості

Джерело: складено автором самостійно [за наробком А. Базиленко]

Л. Кизименко та Л. Бедна у «Словнику-довіднику соціального працівника» визначають соціальну активність як свідому, цілеспрямовану діяльність людини, що орієнтована як на перетворення об'єктивних соціальних умов, так і на формування соціальних якостей власної особистості (активної життєвої позиції) [3, с. 3].

Як бачимо соціальна активність дійсно є тією складовою, що не тільки визначає певні аспекти особистості, а й показує життєву позицію людини. Соціальні працівники, в межах своєї професійної діяльності дійсно впливають своїми діями на соціум – забезпечують взаємозв'язки між різними інституціями під час ведення випадку клієнта; долучаються до адвокації соціально значущих питань і процесів як задля захисту та реалізації прав окремих індивідуумів, так і задля розвитку громад. Соціальні працівники власним прикладом мотивують та надихають оточення до проявів активної життєвої позиції, що є проявом соціальної активності особистості.

Т. Спіріна зазначає, що: «серед необхідних навичок і знань, що розкривають професійну культуру фахівця, важливими є: вміння працювати у команді, організувати діяльність, співпереживати, демонструвати креативне мислення, обґрунтовано й вмотивовано повідомляти свої думки й наміри отримувачам послуг, навички саморозвитку та самовдосконалення, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці» [5, с.233]. Також важливим аспектом підготовки фахівців соціальної сфери є формування особистісних морально-етичних якостей, вміння взаємодіяти з клієнтами та вміння співпрацювати з представниками суміжних професій для кращого представлення інтересів клієнта [4, с.153]. Для соціального працівника важливо проявляти себе як людину, що є не лише тою, що дотримується моральних цінностей, а й такою, що може і вміє відстояти свою думку та інтереси. Соціальний працівник має вірити у можливість змін на краще та у вдосконалення як людини, так і соціуму; адже саме завдяки цьому він може досягти мети своєї діяльності [1, с.99-101].

Соціальна активність фахівців соціальної сфери загалом та соціальних працівників зокрема – сприяє розвитку професійних якостей, таких як співпраця, адаптивність та вміння працювати у команді, що у свою чергу сприяє

підвищенню ефективності надання соціальних послуг. Фахівці соціальної сфери є носіями загальнолюдських цінностей, суспільних ідеалів. Саме дана категорія фахівців прямо чи опосередковано забезпечує роботу волонтерських організацій, створює нові важливі проекти, що допомагають суспільству.

Отже, ми бачимо, що для соціального працівника бути соціально активною особистістю дійсно є однією з важливих складових професійної діяльності, що допомагає фахівцю соціальної сфери підвищити рівень якості надання соціальних послуг клієнтам.

Література

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О.М. Денисюк та ін.; ред. кол.: О.В. Епель, Т.Л. Лях, І.В. Силантьєва. – Ужгород : РІК-У, 2023. – 420 с.
2. Базиленко А. К. Психологічні чинники формування соціальної активності студентської молоді (на прикладі студентського самоврядування) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 305 с.
3. Кизименко Л. Д. Словник-довідник соціального працівника [для студентів та соціальних працівників] Міні-глосарій / Л. Д. Кизименко, Л. М. Бедна. Львів : ДЦ МОУ, 2000. – 67 с.
4. Спіріна Т. П. Формування професійно-етичних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 1. С. 151-156. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_1_23.
5. Spirina T. Making effective decisions as a component of the professional culture of a social worker // Information and innovative technologies in the turbulence era : монографія. – Katowice, 2022. – P. 232–249. – URL: <https://doi.org/10.54264/M014> (дата звернення: 23.03.2024).

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЗНАЧЕННЯ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ В РАНЬОМУ ДИТИНСТВІ

Усе, що роблять люди, передбачає використання одного або кількох органів чуття. Саме за допомогою органів чуття немовлята відкривають світ. Без органів чуття мозок був би вічним в'язнем усередині черепа. Всі ми сприймаємо відчуття через взаємодію з навколишнім середовищем; інтерпретація значення цих відчуттів для дій називається сенсорною обробкою. Коли дитина використовує органи чуття, щоб відкрити новий об'єкт, вона створює нейронний шлях у мозку. Чим частіше вона стимулює свої відчуття з навколишнього середовища, тим більша ймовірність, що вона створить нові нейронні шляхи та зміцнить старі нейронні шляхи в мозку.

Сенсорний розвиток починається під час вагітності і триває протягом усього дитинства. Існує сім сенсорних процесів: смак, нюх, дотик, слух, зір, відчуття положення тіла (пропріоцепція) і відчуття руху (вестибулярний апарат).

Варто зазначити, що міцна сенсорна основа необхідна для розвитку мовлення та мовних навичок у дітей:

1. Слухова обробка: передбачає здатність сприймати звук, інтерпретувати його та відповідати належним чином. Діти з проблемами слухового сприйняття можуть відчувати труднощі з розумінням розмовної мови, виконанням вказівок або розрізненням схожих за звучанням слів, що може сповільнити розвиток мовлення.

2. Оральна сенсорна обробка: це пов'язано з відчуттям дотику всередині та навколо рота, яке впливає на розвиток звуків мови. Діти з надмірною або недостатньою чутливістю можуть мати проблеми з артикуляцією або можуть мати проблеми з годуванням, що може опосередковано впливати на мову.

3. Пропріоцептивна та вестибулярна сенсорна обробка: ці органи чуття допомагають дітям зрозуміти положення та рух свого тіла. Добре розвинене відчуття рівноваги та усвідомлення тіла підтримує координацію, необхідну для чіткої, плавної мови. Добре відрегульована сенсорна система забезпечує основу, необхідну для вивчення мови.

Раннє розпізнавання проблем сенсорної обробки є ключовим для підтримки дітей із такими проблемами. Симптоми можуть відрізнитися, але деякі загальні ознаки включають:

- Надто чутливий до звуків, текстур або світла.
- Труднощі з рівновагою і координацією рухів.
- Складно виконувати вказівки.
- Бореться з новою їжею.

Проблеми з сенсорною обробкою досить поширені, і їх можна покращити за допомогою належної підтримки. Раннє втручання є життєво важливим. Якщо ви підозрюєте проблеми з сенсорною обробкою, зверніться за професійною допомогою. Дефектологи, ерготерапевти та педіатри можуть надати рекомендації та розробити індивідуальний план для вашої дитини.

Залучайте дитину до занять, які стимулюють її почуття. Це може включати ігри на прослуховування для обробки слуху, дослідження текстури їжі для сенсорної обробки ротової порожнини або вправи на балансування для пропріоцептивної та вестибулярної обробки.

Створення сенсорно сприятливого середовища. Зробіть свій дім сенсорним простором. Це може означати зменшення фонового шуму, надання різноманітних текстур їжі або інтеграцію сенсорних іграшок і занять у день вашої дитини.

Сенсорна гра складається з діяльності, яка залучає органи чуття дитини, такі як дотик, смак, нюх, зір і слух. Це природний спосіб для дітей досліджувати наукові процеси під час гри та досліджувати нові відчуття. Сенсорна гра націлена на кілька аспектів розвитку дитини, включаючи моторику, мовлення та мову, нервові зв'язки в мозку, вирішення проблем і уважність [3].

Деякі з сенсорних ігор включають дотик або тактильну гру, яка може включати слиз, пісок, кінетичний пісок або крем для гоління. Сенсорна гра сприяє створенню словникового запасу глибшими та змістовнішими способами, оскільки ми можемо використовувати безліч різних слів, таких як прикметники та інші. Крім того, сенсорні контейнери можна робити з контейнерів різного розміру, використовуючи квасолю, рис, макарони та інші текстури, які зазвичай зустрічаються вдома. Сенсорні контейнери можна створити навколо таких тем, як пори року та свята, щоб розвивати мовні навички.

Сенсорні ігри можна використовувати для розвитку цих навичок у будь-якого віку. Для немовлят сенсорна гра може включати бульбашки, коли діти відчують, як вони потрапляють на шкіру, лопають бульбашки тощо. Це також сприяє спільній і постійній увазі. Для малюків малювання пальцями є чудовим способом дізнатися про кольори, створювати форми та експериментувати зі змішуванням кольорів тощо. Для дітей дошкільного віку сенсорні ігри можна використовувати для підтримки вивчення ранніх академічних понять, а також для поглиблення розуміння лексики шляхом опису особливостей предметів шляхом опису того, як речі виглядають, як вони відчуються, їхні частини, для чого вони використовуються, де їх знаходять тощо [2].

Існує багато способів досягнення мовних і мовленнєвих цілей за допомогою сенсорної гри. Ми можемо націлитися на розширення словникового запасу та лексику за допомогою нових термінів і моделювання описових слів з вашою дитиною, наприклад «м'який, слизький, блискучий тощо».

Наприклад, якщо ваша дитина каже «слиз», ви можете відповісти «так, слиз еластичний». Можна стимулювати мовлення ставлячи запитання «чому?», наприклад. «Яке це відчуття? Або «Якого це кольору?» тощо.

Інші сфери, які можуть бути націлені на сенсорну гру, це розвиток навичок удаваної гри, стратегії саморегуляції, когнітивна гнучкість і збагачення нового досвіду [1]. Сенсорна гра також дозволяє націлюватися на мовні навички вищого рівня, такі як логічні висновки та вирішення проблем, за допомогою запитань на кшталт «Що нам потрібно для замку з піску?» Як ви думаєте, як це було зроблено?».

Таким чином, щоб зрозуміти навколишній світ і брати участь у навчанні, діти збирають і обробляють інформацію, використовуючи свої органи чуття (нюх, слух, зір, смак, дотик і рух). Діти розвивають ці відчуття ще до народження, готуючи їх до зовнішнього світу. У ранньому віці діти використовують органи чуття, щоб досліджувати навколишнє середовище та зрозуміти своє місце в ньому. Завдання дорослих створити розвиваюче сенсорне середовище, щоб всі сфери активізувалися.

Література

1. Allisonfors. Why You Should Be Using Sensory Play in Speech Therapy. 2021, January 10. Retrieved from <https://allisonfors.com/sensory-play-speech-therapy/>
2. Exploring the benefits of sensory play. 2018, March 12. Retrieved from <https://www.goodstart.org.au/news-and-advice/october-2016/exploring-the-benefits-of-sensory-play>

3. Famlii. What is Sensory Play? 2018, February 25. Retrieved from <https://www.famlii.com/what-is-sensory-play/>

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Дідух Крістіна Вікторівна

здобувачка бакалаврського ступеня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ЕФЕКТИВНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ ІЗ ДІТЬМИ- ЛОГОПАТАМИ

Інтерактивні технології навчання – це організація засвоєння знань і формування певних вмінь та навичок через сукупність організованих навчально-пізнавальних дій, на меті у яких залучити якомога більше учнів до активної взаємодії між собою у класі та побудові міжособистісного спілкування один із одним, щоб досягнути запланованого результату та спільної мети. Базується на традиційних методах і не може повністю забезпечити активне навчання учнів на уроках. В основному це пов'язано з активним навчанням дітей. Навчальним закладам важко встановити зворотний зв'язок, управління, контроль і самоконтроль учителя. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної та активної взаємодії всіх учнів [1]. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Ці методи разом із традиційними способами сприяють досягненню максимального успіху в подоланні мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, а пошук нових технологій і методів у практиці корекції мовлення не втратив своєї актуальності. Інноваційна освітня технологія відповідає пріоритетному напрямку розвитку науки і визначає сучасні проблеми трансформації освіти в людиноорієнтовану педагогіку, яка передбачає не лише формування процесуальних знань, умінь і навичок, а й за рахунок прагнення педагогів впроваджувати у свою діяльність інновації та прагнути до розвитку особистісних здібностей дітей [2].

На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має

тенденцію до подальшого зростання. Тому питання розвитку мовлення дітей - одне з найважливіших у підготовці їх до школи [3]. Суттєвим постає проблема визначення точного діагнозу, оскільки у дітей означеної патології спостерігається комплексність та неоднозначність супутніх патологічних проявів. Все це насамперед утруднює складання розгорнутої індивідуально-корекційної програми розвитку дітей даної категорії. За статистикою таких дітей з кожним роком стає більше, що визначає необхідність пошуку більш ефективних шляхів спеціального виховання та навчання.

Інтерактивні технології у логопедії класифікують на:

- арт-терапевтичні технології;
- сучасні технології логопедичного і пальцевого масажу;
- сучасні технології сенсорного виховання;
- тілесно орієнтовані техніки;
- Су-Джок терапія;
- інформаційні технології.

Застосування таких технологій значно покращувало мовлення дітей. Але більш позитивних результатів почали приносити включення у корекційні заняття різні види арт-терапій:

- музикотерапія (вокал, гра на музичних інструментах);
- кінезітерапія (танці, тілесно-орієнтована терапія, логоритміка, психогімнастика);
- казкотерапія;
- мнемотехніка;
- креативна ігротерапія (пісочна терапія) [4].

Музикотерапія це процес прослуховування музики, що лікує. Потрібно вмикати легку музику під час корекційних занять, що значно заспокоює та діє позитивно на нервову систему дитини, приводить у рівновагу процеси збудження та гальмування. Доведено ефективність використання прослуховування музичних творів, виконання ритмічних рухів під музику, поєднувати музику з роботою, проговорювати чистоговорки під музичний супровід. Застосування цього методу сприяє поліпшенню загального стану дитини, розвиває виразність, ритмічність та плавність, стимулює розвиток мовних функцій, нормалізує тембр, ритм, темп та виразність мовлення, формулює навички словотворення. Тілесноорієнтована техніка допомагає розслабити м'язи та зняти напругу, відволіктись від спогадів тривожних. Використання елементів казкотерапії допомагає створити комунікативне направлення кожного слова та власне висловлення дитини, вдосконалюють правильне вимовлення слова та з правильною інтонацією. Розвивають учнів вести монологи та діалоги.

Мнемотехніка- це технологія, що допомагає ефективно запам'ятовувати та розвинути пам'ять дитини. Використовуються певні схеми, для того, щоб дитина потім використовувала їх як опорний матеріал. Зазвичай такі прийоми є складним для дошкільнят, адже тут більш складні розумові завдання. Особливість даної методики це використання не саме зображення певних предметів, а їх символів для опосередкованого запам'ятовування [5]. Ця технологія дає змогу розвивати

зв'язне мовлення дітей, асоціативне мислення, зорову та слухову пам'ять, уяву. Пісочна терапія слугує якісній корекції мовлення і розвитку емоцій дитини. На заняттях удосконалюють уміння та навички, використовують вербальні та невербальні засоби, збагачують словниковий запас. Під час ігор із піском відбувається збагачення ігрового досвіду у дитини, збільшується творча активність та симпатія, формується підтримка, прояв уваги і турботи. На сучасному етапі розвитку технологій все більше набувають ефективності використання комп'ютерних технологій. З огляду аналізу, ці засоби представляють додатковий набір можливостей корекції, завданням якого є застосування комп'ютера в роботі не в навчанні дітей адаптованим основам інформатики і обчислювальної техніки, а в комплексному перетворенні їх місця існування, створенні нових науково обґрунтованих засобів розвитку активної творчої діяльності. На занятті комп'ютер допомагає провести фізхвилинку, зарядку для очей, провести інтерактивні ігри для розвитку фонематичних процесів [6].

Література

1. Застосування інтерактивних технологій у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/16013/1/Halushchenko2017.pdf>
2. Поради логопедам "Гра як інтерактивний метод корекції мовлення молодших школярів на заняттях з розвитку мовлення (логопедії) в умовах спеціальної школи-інтернату" URL: <https://naurok.com.ua/poradi-logopedam-gra-yak-interaktivniy-metodkorekci-movlennya-molodshih-shkolyariv-na-zanyattyah-z-rozvitkumovlennya-logopedi-v-umovah-specialno-shkoli-internatu-58481.html>
3. Інформаційно-комунікаційні технології у системі корекції порушень мовлення. С.30-32. 2020 URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle>
4. Використання ІКТ для дітей з порушеннями мовлення на заняттях з логоритміки. URL: <https://vseosvita.ua/library/vykorystannia-ikt-dlia-diteiz-porushenniamy-movlennia-na-zaniattiakh-z-lohorytmiky-598088.html>
5. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. С.30. 2020 URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle>
6. Використання інтерактивного обладнання в корекційно-логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. С.15-60. 2023 URL: https://archer.chnu.edu.ua/educ_2023_026.pdf

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Іскрижицька Анастасія Михайлівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА ЛОГОПЕДА ПРИ СИГМАТИЗМІ

Мовленнєвий розвиток на сьогоднішній час займає важливу роль у становленні особистості дитини і велика проблема, яка постає перед логопедами-практиками – це порушення звуковимови у дітей при нормальному слуху і збереженій іннервації м'язів мовленнєвого апарату. Про це свідчать результати досліджень М. Шеремет, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, І. Мартиненко. Найчастіше дефекти вимови зустрічаються при формуванні важких за артикуляцією звуків. До них відносяться звуки групи свистячих [с], [з], [ц] і шиплячих [ш], [ж], [ч], [щ]. Таке порушення в логопедії має назву сигматизм.

Сигматизм належить до групи фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення, оскільки це порушення вимовної системи рідної мови, внаслідок дефектів сприйняття й вимови фонем. До цієї категорії відносяться діти з вадами звуковимови, у яких збережені нормальний слух та інтелект.

Сигматизм є важким мовленнєвим порушенням і від того, як логопед, педагог та батьки швидко відреагують на цю проблему, буде залежати розвиток формування особистості, успішність в школі, спілкування з однолітками в майбутньому.

Цей дефект може бути викликаний різними причинами, такими як:

- недорозвиненість мовних органів;
- неправильна постановка звуків;
- недостатня тренуваність артикуляційних м'язів;
- порушення слуху;
- інші порушення, що впливають на мову [2, с. 112].

Сигматизм може бути фізіологічним, тобто, не супроводжується порушеннями слуху, інтелекту та мовного розвитку та патологічним, який є наслідком іншого захворювання, наприклад, порушення слуху або недорозвинення мовленнєвих органів. Тому важливо вчасно діагностувати це порушення, правильно підібрати шляхи, засоби, методи. Корекція сигматизму проводиться логопедом, яке проводиться індивідуально або групою. Педагог проводить з дітьми артикуляційні вправи, спрямовані на розвиток мовленнєвих органів, спеціально підібрані завдання на розвиток фонематичного слуху, автоматизацію дефектних звуків.

Щоб підготувати дитину до правильної звуковимови свистячих і шиплячих звуків, спочатку потрібно відпрацювати основні рухи і положення губ та язика, необхідні для правильної вимови усіх звуків.

Такими вправами є:

1. Утримання губ у посмішці, видно передні зуби.
2. Витягування уперед губ трубочкою.
3. Зміна положення губ: «посмішка» – «трубочка» (стежити, щоб нижня щелепа не рухалася).

4. Губи у положенні «посмішка», далі почергове відкривання та закривання рота.
5. Привідкрити рот, зробити язик широким та покласти його на нижню губу.
6. Рот напіввідкритий, язик висунути, дещо витягуючи його (язик має бути вузький).
7. Зміна положень язика: спочатку широкий, потім вузький.
8. Піднімання язика за верхні зуби.
9. Утримання язика за нижніми зубами.
10. Почергові рухи язиком за зубами вгору – вниз.
11. Почергові рухи язиком вперед та назад, при цьому кінчик язика повинен бути опущений (рухаємо язиком у глибину рота, а потім наближаємо до передніх нижніх різців) [4, с. 16].

Щоб навчитися правильно вимовляти свистячі звуки, дитина повинна вміти тримати широкий кінчик язика за нижніми зубами [4, с. 17].

Корекція сигматизму може тривати від кількох місяців до кількох років. Успіх лікування залежить від причин дефекту, віку дитини та регулярності занять. Важливо створити для дитини сприятливі умови для розвитку мови, розмовляти з дитиною правильною вимовою, заохочувати займатися вправами. При своєчасному виявленні та корекції сигматизму дитина зможе правильно вимовляти всі звуки української мови.

Література

1. Гордійчук М., Колтунович Т. Методика активізації пізнавальної діяльності у контексті проблеми мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 26 (1-2019). Ч. 2. С. 224–231.
2. Довідник учителя-логопеда / Авт.-упор. Лупінович С. М. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 112 с.
3. Журавльова А. Є., Федієнко В. В. Домашня логопедія: навчально-методичний посібник. Харків: ВД «Школа», 2021. 112 с.

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Микитчук Лілія Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»,

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ

Добробут української нації безпосередньо визначається станом здоров'я її громадян. Стурбованість викликає той факт, що щороку скорочується чисельність психічно та фізично здорових людей, водночас спостерігається збільшення

кількості дітей з порушеннями розумового розвитку. Така тенденція здатна в майбутньому призвести до соціальної дезадаптації та виникнення вторинних порушень розвитку, насамперед, у разі первинного мовленнєвого порушення у дітей. Дітям з порушеннями мовлення може бути необхідною та корисною спеціалізована освіта та навчання для задоволення їхніх унікальних потреб і для сприяння загальному розвитку та соціалізації[1, с. 1].

Дуже важливим є те, наскільки пріоритетним для дошкільних закладів є психічне та фізичне здоров'я кожної дитини, яка перебуває під їхньою опікою. Перед кожним педагогом постає непросте випробування – обрати найбільш ефективні та оптимальні здоров'язбережувальні технології та методи для своїх вихованців[5, с.345]. Застосування цих технологій і методів без належного планування, часу та координації може не тільки не допомогти, але й завдати шкоди[1,с.1]. Впровадження здоров'язбережувальних технологій є актуальною темою, яка активно досліджується як українськими, так і зарубіжними науковцями. Ряд дослідників, таких як О.Л. Богініч, Н. Ф. Денисенко, О.П. Івахно, В.М. Оржеховська, проводили дослідження щодо поняття та класифікації здоров'язбережувальних технологій. Крім того, у працях О. М. Байера[2], Н. М. Букреєва[3], Н. І. Семенова[4] висвітлено внесок авторів у розвиток здоров'язбережувальних технологій.

Здоров'язбережувальні технології являють собою комплекс заходів освітнього середовища, що спрямовуються на забезпечення збереження здоров'я дитини протягом усіх етапів її навчання та розвитку[5, с.345]. Воно включає в себе сукупність усіх напрямів функціонування дошкільного закладу, що спрямовуються на формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей. Широко відомо, що дошкільний вік був визнаний вирішальним періодом для формування людської особистості та становлення основ фізичного здоров'я. Тому перед дошкільною освітою стоять завдання, пов'язані з формуванням здорового способу життя[6,с.7]. Спираючись на наявний досвід, було виявлено, що чималий відсоток дітей, котрі відвідують логопедичні групи, можуть мати ті чи інші відхилення у стані здоров'я.

Цілі здоров'язбережувальних технологій в системі логопедичної роботи містять: сприяння якомога повнішому розкриттю загальних і мовленнєвих можливостей дітей у світі оздоровчої педагогіки; Сприяння успішної соціалізації дітей за допомогою розвитку комунікативних навичок; Підвищення психолого-педагогічної культури, освітньої компетентності батьків у питаннях загального та мовленнєвого розвитку дітей; Створення предметно-просторового середовища для логопедичного супроводу дітей[1, с.1].

У логопедичній роботі з використанням здоров'язбережувальних технологій відбувається оптимізація процесу корегування дитячого мовлення та покращення стану усього дитячого організму.

Серед них налічується: дихальна гімнастика, артикуляційна гімнастика, пальчикова гімнастика, пасивний масаж, Су-Джок терапія. Завдяки цим технологіям відбувається розвиток рухливості артикуляційного апарату та артикуляційного праксису дитини, мовленнєвого дихання, дрібної моторики та

пальчикової гімнастики, виробляються навички самомасажу, зміцнюється психофізичне здоров'я дитини.

Дихання важливе для мовлення і розвитку артикуляційного апарату. Дихальна гімнастика корисна для дітей для профілактики захворювань і стимулювання роботи серця і мозку. Масаж і самомасаж обличчя допомагають нормалізувати мовлення і емоційний стан людей з мовленнєвими порушеннями. Арттерапія є методом розвитку і лікування через творчість, а артикуляційна гімнастика – системою вправ для органів мовленнєвого апарату. Біоенергопластика, як нетрадиційний метод у логопедичній роботі, оптимізує психологічну основу мовлення, покращує моторику дитини і допомагає корегувати звуко вимову.

У висновку, логопедична робота становить складний педагогічний процес, метою якого є стимулювання розвитку мовлення, корегування та компенсування відхилень окремих ланок і цілої структури мовної діяльності, який характеризується певними особливостями і здійснюється з дотриманням педагогічних принципів. Відшукуються та використовуються різноманітні методи, засоби та техніки педагогічної діяльності, котрі тим чи іншим чином видозмінюються.

Таким чином, завдяки урізноманітненню використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі, відбувається кращий рівень розвитку мовлення дітей, підвищується їхня здатність та зацікавленість у навчанні.

Запропонована система методик зарекомендувала себе як доступний, ефективний інструмент, який можна активно використовувати в умовах загальної та інклюзивної освіти.

Література

1. Щельська Л. І. Подолання вад мовлення у дошкільників засобами здоров'язбережувальних технологій. 2020. URL: https://logopeddnz.blogspot.com/p/blog-page_37.html (дата звернення: 09.02.2024).
2. Байер О., Крутій К. Використання казкотерапії в поєднанні з фітбол-гімнастикою як здоров'язбережувальна технологія: Дошк. освіта. Запоріжжя: ТОВ "ЛПС" ЛТД, 2008. 64 с.
3. Букреєва Н. М., Гапон О. М. Створення здоров'язбережувального середовища в дошкільному закладі (за результатами експериментальної роботи. *Дошкільна освіта: науково-практичний журнал*. 2007. № 3. С. 54–61.
4. Семенова Н. І. Підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів до формування здорової особистості дошкільника. *Обрії: наук.-педагог. журнал*. 2009. № 2. С. 88–91.
5. Сучасні здоров'язбережувальні технології: монографія / ред. Ю. Д. Бойчук. Харків: "Ориг.", 2018. 724 с.
6. Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід: Матеріали Всеукр. науково-практ. конф. / Голов. ред. Н.

П'ясецька; Відп. за вип.: Н. П'ясецька. 2-ге вид. Умань: ФОП Жовтий О. О, 2017. 132 с.

Котлова Людмила Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Перець Катерина Андріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ АУТИЗМОМ

В останнє десятиліття, як у нашій країні, так і за її межами все чіткіше простежується тенденція до підвищення кількості дітей із аутизмом, що вважаються системними порушеннями розвитку експресивно-рецептивного мовлення.

Для дітей із аутизмом характерні труднощі сприймання інформації і розуміння мовленнєвої ситуації та труднощі під час встановлення соціальних контактів. Соціальна взаємодія в аутистів викликає лише роздратування і бажання ізолюватися.

Діти–аутисти не використовують мову як засіб спілкування, що виявляється у відсутності запитань оточуючим, зазвичай не відповідає на питання оточуючих, в тому числі і близьких людей. Водночас в них може розвиватися «мовлення для себе» (дитина більшість часу проводять, спілкуючись та граючись самі з собою).

Проблемі дитячого аутизму присвятили свої праці безліч науковців. Серед вітчизняних науковців дану проблему досліджували: Л.Александрова, О. Дружинська, І. Марценковський, В.Тищенко, Т.Ткач, В. Скрипник, М.Шеремет та інші.

Дитячий аутизм – особлива аномалія психічного розвитку, якій характерні стійкі і своєрідні порушення комунікативної поведінки, емоційного контакту з навколишнім світом, нездатність правильно реагувати на зовнішні ситуації [Ошибка! Источник ссылки не найден., с.29].

Аутизмом називають порушення ЦНС у дітей, що виступає як розлад психіки. Дитячий аутизм передбачає соціальні труднощі у контексті встановлення із соціумом та навколишнім світом загалом.

До основних порушень психічного розвитку, що супроводжують аутизм, відносять: недолік соціальної взаємодії, недолік взаємної комунікації (вербальної й невербальної) і недорозвинення уяви, що проявляється в обмеженому спектрі поведінки [1, с.396].

У ранньому віці мовлення дитини важко інтерпретувати. Слова дітей нагадують вереск або лемент, характерна відсутність імітації звуків [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с.190].

Мовні розлади у дітей із аутизмом досить яскраво прослідковуються вже із трьох років її життя.

Для дитячого аутизму також характерні такі форми порушень мовлення:

- мутизм (повна або часткова відсутність мовлення) – спостерігається у більшості дітей із аутизмом;
- ехोलалії – здатність повторювати почуті слова чи фрази не одразу, а через певний проміжок часу;
- наявність у мовленні слів-штампів, фонографічності (неусвідомлюваного відтворення мовлення оточуючих). Таке мовлення дітей може створити ілюзію розвиненого мовлення;
- небажання вступати в контакт із співрозмовником, відсутність звертань до співрозмовника;
- можливий хороший розвиток монологічного мовлення [3, с.397];
- поява у мовленні особистих займенників у мовленні, їх неправильне використання (про себе така дитина може казати «він», «вона», а про інших - «я»);
- порушення семантичної сторони мовлення (метафоричні заміщення, розширення або надмірне, до буквральності, звуження тлумачення значення слів) [4,с.52];
- творче використання неологізмів (слова, які дитина вигадує самостійно);
- нездатність до словотворчості (збіднене, уривчасте мовлення, позбавлене зворотів, образних висловів, експресії);
- порушення синтаксичної та граматичної складових мовлення;
- порушення вимови звуків;
- порушена мелодика мовлення (надто тихий або дуже гучний голос);
- порушення тональності, швидкості, ритму, інтонації та ін. [4, с.43].

Мовлення дітей, що мають аутизм, характеризується стереотипністю, однотипністю та повторюваністю. Часто у таких дітей воно є зверненим «до себе». Зокрема, така характеристика мовлення дітей-аутиків досить яскраво виявляється у процесі ігрової діяльності.

Здатність до розуміння мовлення у дітей із аутизмом є обмеженою, що також ускладнює їх комунікацію з оточуючими. У віці близько одного року, коли здорові діти люблять слухати, як з ними розмовляють, аутисти звертають увагу на мовлення не більше ніж на будь-які інші шуми. Протягом тривалого часу вони не спроможні виконувати прості інструкції, не мають належної реакції навіть на своє ім'я [4, с.86].

Водночас деякі діти, що страждають на аутизм, демонструють ранній і бурхливий розвиток мовлення. Такі діти можуть із задоволенням слухати, коли їм читають, запам'ятовують великі уривки тексту майже дослівно, їхня мова вражає використанням великої кількості виразів, властивих для мовлення дорослих. Однак, здатність таких дітей встановлювати та вести продуктивний діалог із

оточуючими є обмеженими, характеризуючись відсутністю мотивації та інтересу до процесу комунікації.

Для аутичних дітей характерні труднощі невербальної комунікації, а саме: використання жестів, експресії в міміці, у рухах. Вказівні жести у таких дітей часто відсутні. Наприклад, такі діти беруть батьків за руку і ведуть до об'єкта, підходить до місця його звичного розташування і чекає, поки їм подадуть предмет [5, с.104].

У багатьох аутичних дітей прослідковується дизартричні розлади, порушення темпу і ритмічної організації мовлення, загальний недорозвиток мовленнєвої системи тощо.

У процесі намагань оточуючих встановити контакт, аутичні діти уникають погляду, прямого зорового контакту. Значна кількість оточуючих предметів, явищ, а також деякі люди викликають у них постійне почуття страху. Це зумовлено втратою механізмів спілкування.

Отже, у психолого-педагогічному контексті мовленню дітей-аутистів притаманні й такі характеристики, як: збідненість лексики, відсутність експресивності (емоційності, виразності мовлення), вживання односкладних речень, недоречне повторення одних і тих же слів, а також дій (наприклад, такі діти можуть по декілька разів повторювати своє або чуже ім'я по декілька разів, можуть крутити порожню пляшку від води, перебирати пальцями по мотузочку тощо).

Комунікативні труднощі можуть бути наслідком цілком зрозумілої причини – відсутності самої потреби у спілкуванні, посиленого прагнення уникати контактів і небажання дітей із аутизмом встановлювати соціальну взаємодію з оточуючими, через що у них переважають ігри «із самим собою», мовлення, звернене до себе, поява тривожності та вередування при намаганні оточуючих встановити із ними комунікацію.

Таким чином, у дітей з аутизмом порушено формування усіх форм довербального і вербального спілкування і чим старшою стає дитина, тим більш виражено проявляються труднощі її взаємодії із оточуючими людьми.

Література

1. Багрій Я. Т. Дитячий аутизм : монографія. К., 2009. 200 с.
2. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія Т.В. Скрипник. Київ : Фенікс, 2010. 388 с.
3. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2013. Вип. 23(2). С. 396-405. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23%282%29__54
4. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і важкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 36 с.
5. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного*

університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2010. № 15. С. 102–106.

Кравченко Оксана Олексіївна,
докторка педагогічних наук, професорка,
декан факультету соціальної та психологічної освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м.Умань, Україна

ГЕНДЕРНА СКЛАДОВА У ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Розробка освітніх програм у закладах вищої освіти має враховувати міжнародні стандарти підготовки фахівців з соціальної роботи, а також національні вимоги, що сформовані у стандартах вищої освіти.

Відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки метою (місією) вищої освіти в Україні є інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, формування якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти, розбудова ефективної інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки).

Серед стратегічних цілей розвитку вищої освіти є ціль 2 «Довіра громадян, держави та бізнесу до освітньої, наукової, інноваційної діяльності закладів вищої освіти». Серед операційних цілей: нетерпимість учасників освітнього процесу до корупції, дискримінації за різними ознаками та академічної недоброчесності. Очікуваними результатами за цією ціллю є: створення закладами вищої освіти інтелектуальної та інноваційної продукції та послуг, які впроваджуються та надаються у реальному секторі економіки; розвиток вищої освіти як провайдера цінностей вільного, демократичного суспільства; забезпечення чесного вступу, об'єктивного оцінювання знань, а також нетерпимість до корупції, дискримінації та академічної недоброчесності (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки).

Одним із важливих розпоряджень Кабінету Міністрів України є Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року. Стратегія визначає базові принципи, мету, стратегічні цілі, завдання, цільові групи, сфери впровадження та реалізації державної політики гендерної рівності та недискримінації в освіті. Схвалення Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти є прогресивним показником євроінтеграційних процесів, які відбуваються, незважаючи на всі виклики, що постали перед Україною. Освіта залишається ключовим елементом закріплення цінностей, принципів, норм, які становлять основу боротьби українського суспільства за незалежність.

Основними цілями оновлених глобальних стандартів, за твердженням його розробників, визначено: 1) забезпечення узгодженості у наданні освіти з соціальної роботи, з визнанням та поцінюванням водночас різноманітності, справедливості та інклюзивності; 2) забезпечення відповідності освіти із соціальної роботи цінностям та політиці професії, сформульованим МФСП та МАШСР; 3) підтримка та захист працівників, студентів та користувачів послуг, які беруть участь у навчальному процесі; 4) забезпечення того, щоб наступне покоління соціальних працівників мало доступ до якісного навчання, можливостей, які також включають знання про соціальну роботу, що випливають з досліджень, досвіду, політики та практики; 5) виховання духу співпраці та передання знань між різними школами соціальної роботи, а також між освітою, практикою та дослідженнями соціальної роботи; 6) підтримання шкіл соціальної роботи у тому, щоб вони стали успішними, добре забезпеченими ресурсами, інклюзивними середовищами викладання та навчання. Нові стандарти розроблені з урахуванням теоретичних підходів, які є ціннісно детермінованими: глобалізації та глобального трансферу знань; теоріях соціального розвитку та розвивальних підходах; концепції прав людини та соціальній справедливості; концепції сталого розвитку та екологічної справедливості (Семигіна, 2021).

Враховуючи вимоги стандарту вищої освіти за спеціальністю «231 Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (наказ МОНУ № 557 від 24.04.2019 р.) інтегральною компетентністю є: здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у соціальній сфері або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Серед загальних компетентностей можемо виокремити:

ЗК 1. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні.

Серед спеціальних компетентностей вирізняються:

СК 16. Здатність дотримуватися етичних принципів та стандартів соціальної роботи.

Перелік програмних результатів навчання містить наступні:

ПРН 21. Демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів та упереджень.

Стандарт вищої освіти за спеціальністю «231 Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (наказ МОНУ № 556 від 24.04.2019 р.) інтегральною компетентністю має: Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі соціальної роботи або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог

Серед загальних компетентностей відсутні, що чітко формулюють тематику гендерної рівності.

Водночас, серед спеціальних варто відзначити ФК 12. Здатність до критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства; а також програмних результатів навчання: ПРН 12. Оцінювати соціальні наслідки політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, розробляти рекомендації стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи; ПРН 17. Самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок.

Здійснивши аналіз стандарту вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (наказ МОНУ № 1495 від 30.12.2021 р.), встановлено інтегральну компетентність: Здатність розв'язувати комплексні проблеми у сфері соціальної роботи, здійснювати власні наукові дослідження, результати яких мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення; застосовувати сучасні методології наукової та науково-педагогічної діяльності.

Разом з тим, на рівні загальних і фахових компетентностей, програмних результатів навчання відсутні прямолінійні визначення, що стосуються формування гендерної компетентності.

Враховуючи вимоги професійного стандарту вищої освіти зі спеціальності «231 Соціальна робота» за усіма рівнями вищої освіти, можна узагальнити про необхідність при підготовці фахівців формувати відповідні компетентності та вміння, що стосуються дотримання принципів гендерної рівності у сфері соціального захисту. Ці вимоги мають бути відображені у змісті освітніх програм, за якими здійснюється підготовка фахівців у ЗВО.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 05.01.2024).
2. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 05.01.2024)
3. Тетяна Семигіна. Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників як ідеалістичне бачення розвитку освіти із соціальної роботи URL: https://www.researchgate.net/publication/348826393_GLOBALNI_STANDARTI_PIDGOTOVKI_SOCIALNIH_PRACIVNIKIV_AK_IDEALISTICNE_BACENNA_ROZVITKU_OSVITI_IZ_SOCIALNOI_ROBOTI (дата звернення: 05.01.2024).

Красікова Наталія Анатоліївна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Павлик Н.П., докторка педагогічних наук, доцентка,

професорка кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

РОЛЬ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ЛОГОПЕДА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства освітній процес швидко змінюється. Логопедія разом з іншими науками теж не стоїть на місці, тому впровадження інноваційно-логопедичних технологій сьогодні є новою сходинкою у корекційно-освітньому процесі. Застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій (далі – КОТ) у роботі логопеда в закладах дошкільної освіти дозволяє підвищити інтерес до навчання, індивідуалізувати навчання дошкільнят з порушеннями мовлення та значно покращити ефективність логопедичної діяльності.

Застосування логодіагностичної та логокорекційної роботи з дошкільнятами засобами КОТ допомагає розв'язувати завдання як на рівні дитини: реалізація індивідуального підходу, активізація мимовільної уваги, створення дієвої мотивації до корекційно-педагогічної діяльності, так і на рівні вчителя-логопеда: оптимізація й індивідуалізація процесів навчання і корекції, створення ефективної системи моніторингу корекційної роботи. Застосування КОТ на логопедичних заняттях розширює можливості роботи з наочним матеріалом, допомагає успішно досягти поставленої мети.

Також потрібно пам'ятати, що мовленнєві порушення у дітей дошкільного віку характеризуються складною структурою, тому процес їх корекції має тривалу і складну динаміку. А оскільки у дошкільників добре розвинена мимовільна увага, то навчальний матеріал, який пропонується в яскравому, цікавому, реалістичному, динамічному і доступному для дитини вигляді, викликає інтерес [3, 39]. У цьому випадку застосування КОТ стає особливо доцільним, оскільки представляє інформацію у привабливій формі, що не тільки прискорює запам'ятовування, але і робить його осмисленим і довготривалим. Елементи комп'ютерно-орієнтованого навчання допомагають формувати у дітей усвідомленість, що є вкрай важливим для їх мовленнєвого розвитку.

У процесі корекційно-навчальних занять із застосуванням комп'ютера діти вчаться долати порушення вимови, контролювати тембр та ритм мовлення, оцінювати результати своєї діяльності. Вирішуючи проблемну ситуацію задану логопедом за допомогою комп'ютерної програми, дитина прагне до досягнення позитивних результатів, підпорядковує свої дії поставленій меті [2]. Тож, використання засобів КОТ навчання допомагає розвивати у дошкільнят такі якості як самостійність, зосередженість, посидючість.

Заняття з використанням засобів КОТ мають велике значення і для розвитку довільної моторики пальців рук, що особливо важливо при роботі з дітьми. У ході вирішення корекційно-навчальних завдань за допомогою комп'ютера дітям необхідно розвивати вміння натискати пальцями на певні клавіші та

користуватися «мишкою». Це є важливим моментом підготовки дітей до оволодіння навичками письма, формує та розвиває спільну координовану діяльність зорового і моторного аналізаторів.

Однією з важливих переваг у застосування КОТ у логопедичній роботі є можливість навчати кожну дитину окремо, індивідуально добираючи обсяг, складність навчальних завдань і послідовність вивчення матеріалу, здійснювати контроль за результатами навчально-ігрової діяльності по корекції мовленнєвих порушень.

Цінними особливостями впливу комп'ютера на мотиваційну сферу дошкільнят з порушеннями мовлення є комплексність. Вона виявляється в одночасному застосуванні звуків, кольорів і рухів об'єкта, яким керує дитина. Кольоровий та звуковий супровід правильних дій дитини проявляється у зручному часовому темпі [2]. Таке поєднання створює умови для формування вольової регуляції поведінки дитини та підкріплює бажання долати свої мовленнєві порушення, виконуючи поставлені завдання.

Важливо пам'ятати, що використання КОТ на логопедичних заняттях потребує старанної організації, адже в дітей збільшується емоційна напруга, підвищується навантаження на зорові аналізатори та центральну нервову систему, збільшується ступінь зорової і розумової втоми. Тому особливу увагу потрібно приділити дотриманню санітарно-гігієнічних вимог під час використання технічних засобів в процесі корекційно-освітнього навчання. Безперервна тривалість роботи дітей дошкільного віку з комп'ютером не повинна перевищувати 10 хвилин. Заняття проводяться в першу половину дня у формі особливих логопедичних вправ, ігор [5, с. 16].

Проведений аналіз літератури дозволяє стверджувати, що використання КОТ вчителем-логопедом надає можливість гнучко керувати діагностикою, корекцією, навчанням та урізноманітнювати способи представлення навчальної інформації дошкільникам. Адже саме використання засобів КОТ у роботі логопеда дає можливість підвищити ефективність логопедичної діяльності, переосмислити методичні прийоми, збагатити свої знання та вміння, активізувати динаміку розвитку навичок правильного мовлення в дітей. Таким чином, можна зробити висновок, що використання КОТ у роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення – це шлях до всебічного розвитку дитини та вдосконалення всього навчального процесу в цілому. Водночас, слід пам'ятати, що замінити живе спілкування логопеда з дитиною комп'ютер не може і не повинен, навіть зважаючи на позитивний потенціал застосування КОТ.

Література

1. Вихристюк М. І. Особливості використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі. 2018.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: Навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Планер». 2011.
3. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. Дефектологія. 2002. № 1. С. 36-39.

4. Поніманська Т., Павлюк Т. Умови застосування комп'ютера в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів. Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2014. №. 32. С. 90-95.
5. Про затвердження Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів, МОЗ України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16#Text>

Красніцька Олександра Миколаївна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»
Максимець Світлана Миколаївна
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОРИТМІКИ У ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Головним та правильним розвитком мовлення дітей дошкільного віку, є перш за все навчання правильної вимови слів. Щоб збагатити їх словниковий запас потрібно відкоригувати та усувати недоліки в їхній звуковимові, сприяти їх гармонійному розвитку, удосконалювати психофізичні функції. Соціалізація дошкільника до навколишнього світу неможлива без правильно сформованого артикуляційного та граматичного мовлення.

Саме тому, одним з головних видів мовленнєвої роботи є логоритміка. Засновником якої є швейцарський педагог та музикант, професор Женевської консерваторії Еміль Жак-Дакольз. Логоритміка – це сукупність фізичних вправ з'єднаних з музикою, словами та рухами, вона розвиває в дитини ритм, нормалізує темп промовляння слів. Логоритміка висвітлює в собі такі ігри як: пальчикові, мовленнєві, комунікативні та музично рухові. Логопедична ритміка в закладі дошкільної освіти має безліч завдань: корекційних, освітніх, оздоровчих, виховних. Мовлення дітей дошкільного віку значно відрізняється від дітей молодшого шкільного віку, а саме спотворенням слів, порушенням звуковимови, аграматизмом.

Завданням оздоровчого характеру дають змогу розвинути в дошкільника правильне дихання, зміцнити в дошкільника кістково - м'язовий апарат, формує правильну поставу та ходу, слух, пам'ять, ритм, уяву, темп, увагу.

Корекційні завдання спрямовані роботою логопеда з ліквідації недоліків мовлення тобто різного роду мовних порушень.

Виховними завданнями є навчити дошкільника сприймати музику, різні художні образи, вміти рухатись відповідно до музичного темпу, виявити свої

творчі здібності, головне це виховати в дитини цікавість до спілкування з ровесниками.

Складовими логоритмічних занять є:

1. Марширування, крокування, біг на місці, ходьба на пальчиках.
2. Вправи та музико – ритмічні руки: масаж, самомасаж, розвиток уваги, формувати чуття темпу, ритму, психогімнастика, пантоміміка, орієнтація в просторі.
3. Сприймання музики, гра на інструментах, фонопедичні ігри.
4. Спів – дихальні гімнастики, пісні, вокальні вправи, хороводи.
5. Рухливі ігри – руханки
6. Танці
7. Релаксація

На заняттях з логоритміки музика має викликати певну рухову реакцію, саме так мають бути підібрані вправи для її організуючого початку. Позитивною рисою логоритміки є групове виконання завдань дошкільниками, це дає змогу навчити малят працювати в колективі, взаємодіяти разом, знайти спільну мову.

Науковці радять такі елементи занять з логоритміки: гімнастика логопедична, артикуляційні вправи, вправи на розвиток пантомімічної виразності та розвиток мімічних м'язів, ритмічні вправи, вправи за методом В. Ємельянова, пісні, танці, музично – ритмічні ігри, чистомовки, вірші. Потрібного говорити що логоритміку варто проводити на індивідуальних та фронтальних заняттях.

Застосування логоритміки сприяло покращенню мовлення дошкільників, а також давало позитивний вплив на психофізичний розвиток. Для цього потрібно дотримуватись низку принципів:

- Принцип лінійності та конкретності застосування засобів логоритміки – це логічна послідовність матеріалу, логічний перехід від засвоєного нового до колись вивченого матеріалу. Нові види роботи передбачають повторення минулого матеріалу.
- Відповідність змісту засобів логоритміки з психофізичними можливостями дошкільника.
- Принцип емоційності – сприяти позитивно впливу на емоційно – чуттєву сферу дошкільника та емоційну атмосферу закладу дошкільної освіти. Встановлювати емоційний контакт з дошкільниками, формувати позитивне ставлення до заняття.
- Останній принцип - це фіксувати позитивні зсуви після пройдешніх занять.

Таким чином, впровадження логоритміки в роботу з дітьми дошкільного віку дає змогу активізувати мовлення дітей, вдосконалити зв'язне мовлення, збагачувати словниковий запас дитини, усувати недоліки звуковимови, сприяти емоційному розвитку дошкільника. Після впровадження засобів логоритміки сприяє розвитку правильного дихання та моторики, а також дошкільники вдосконалюють такі психічні процеси як: увага, мислення, пам'ять, сприймання, а також формування позитивних рис у вихованців та легка соціалізація. У перспективі розроблення методичних рекомендацій з використанням логоритміки у корекційно – педагогічній роботі з розвитку мовлення та рухів дітей.

Література

1. Бухало, О.Л. Робоча програма «Логоритміка» для студентів ОПП Дошкільна освіта. 2019. 31с.
2. Котломанітова, Г. Упровадження логоритміки в інклюзивне освітнє середовище початкової школи. Теоретична і дидактична філологія. Серія «педагогіка». Випуск 27, 2018. С. 84-93.
3. Шапочка, К. А. Курчатова, А. В. Навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни логоритміка та ігри в логопедичній роботі. 2019. 105с.

Кулієва Катерина Зіядівна

старша викладачка кафедри психології

Житомирський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП»

м. Житомир

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ БЕЗСОННЯ

Близько третини свого життя людина проводить уві сні, який для неї так само важливий, як повітря, їжа та вода. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), приблизно кожен другий дорослий у світі сьогодні страждає від тієї чи іншої форми розладу сну. На жаль, українці не виняток адже останні два роки нам явно не до сну. Раптові повітряні тривоги, страх за близьких та рідних, нав'язливі думки вже стали нормою, а повноцінний сон мрією кожного українця [2].

Безсоння – це патологічний розлад сну з недостатнім часом відновлення, проблемами із засинанням і ранніми пробудженнями.

Безсоння легко розпізнати: потрібно лише перевірити, чи добре ви себе почуваете після пробудження.

Безсоння може проявлятися по-різному: деякі люди годинами крутяться в ліжку і нарешті вдається трохи подрімати перед тим, як пролунає будильник; інші прокидаються по кілька разів за ніч, а потім не можуть заснути. Результат однаковий – людина прокидається виснаженою, розгубленою і втомленою.

Не варто недооцінювати масштаби проблеми: ви не тільки не виспалися, але й організм не відновився. Існує багато досліджень про те, як проблеми зі сном впливають на наше здоров'я. Недосипання призводить до постійного стресу, дисфункції мозку, імунодефіциту, серцево-судинних захворювань і гормональних розладів.

Залежно від тривалості безсоння, воно може бути гострим (епізодичним) або хронічним. Гостре безсоння триває лише короткий час. Причиною часто є життєві обставини, наприклад, іспити або погані новини. У більшості випадків воно проходить самостійно [1].

Хронічне безсоння – це коли проблеми зі сном виникають щонайменше тричі на тиждень і тривають щонайменше три місяці. Зміни в навколишньому середовищі, погана гігієна сну, позмінна робота, проблеми зі здоров'ям, вживання певних ліків і депресія можуть призвести до розвитку хронічного безсоння.

Цей розлад може мати багато причин. Найпоширеніші з них описані нижче.

Синдром неспокійних ніг. Це поширена причина безсоння. Синдром неспокійних ніг – це розлад, який викликає сильне бажання рухати ногами через дивні та дискомфортні відчуття, які полегшуються під час руху. Неприємні відчуття в ногах виникають, коли людина перебуває в стані спокою або відпочинку. Тому синдром неспокійних ніг ускладнює засинання.

Тривога та депресія. Люди, які страждають на ці розлади, часто не можуть заснути або постійно прокидаються вночі. Їм дуже важко позбутися занепокоєння через проблеми на роботі, вдома чи в особистому житті [3].

Проблеми зі сном є одним із симптомів депресії. Інші симптоми включають:

- поганий настрій;
- відсутність інтересу до речей, які раніше робили людину щасливою;
- труднощі з концентрацією уваги;
- плаксивість;
- постійні негативні думки.

Лікування депресії або тривоги допомагає позбутися безсоння.

Біль. Люди, які страждають від хронічного болю, часто не можуть заснути або не мають спокійного сну. Це дуже часто трапляється з хворими на артрит та рак.

Прийом певних ліків. Деякі ліки перешкоджають нормальному засинанню та глибокому сну. До них відносяться діуретики, деякі антидепресанти, бета-блокатори та знеболювальні, що містять кофеїн.

Стимулятори. Стимулятори стимулюють центральну нервову систему і допомагають людині не спати. Існує 3 основні стимулятори, які перешкоджають нормальному сну:

Алкоголь. Багато людей вживають алкоголь ввечері, щоб розслабитися і легше заснути. Насправді, алкоголь змушує спати гірше і прокидатися раніше.

Кофеїн. Ця речовина міститься в чаї, каві, колі і навіть шоколаді. Кофеїн також міститься в деяких знеболювальних та інших ліках.

Нікотин. Паління не сприяє спокійному сну, оскільки нікотин, що міститься в сигаретах, є стимулятором.

Якщо ви помітили у себе проблеми, кілька простих порад допоможуть вам покращити свій сон.

Чіткий розпорядок дня.

Завжди прокидайтеся в один і той самий час і лягайте спати в один і той самий час. Плануйте свої вечори так, щоб висипатися. Ваш будильник будить вас на роботу о 7 ранку? Сплануйте час відходу до сну так, щоб спати щонайменше вісім годин, або навіть більше, якщо ви тривалий час страждаєте від хронічного недосипання [2].

Ідеальне місце для сну.

Атмосфера в кімнаті має велике значення для повноцінного сну. Кімната повинна добре провітрюватися, щоб забезпечити достатню кількість кисню протягом ночі. Ідеальна температура – 22-23 °С. Спати слід у якомога темнішій кімнаті (світлонепроникні штори були винайдені не просто так). Це пов'язано з тим, що мелатонін синтезується тільки в темряві.

Щоб заснути, потрібно 15 хвилин.

В ідеалі, люди засинають у ліжку протягом цього часу. Якщо сон не приходить, не слід мучитись. Встаньте і займіться улюбленою справою: почитайте книгу, вишивайте, складіть пазл, випийте ромашкового чаю. Якщо хочеться спати, лягайте назад у ліжко. Іноді, навпаки, можна додати дуже неприємне завдання: «Якщо я зараз не засну, доведеться прасувати штори або мити посуд». А так як наш мозок дуже ледачий, він не захоче це робити і людина засне.

Інформаційний детокс.

Тримайтеся подалі від інформаційного шуму перед сном: ніяких новин, ніяких смартфонів і соціальних мереж. Візьміть за правило лягати спати без гаджетів, залишаючи телефон на полиці на кілька годин перед сном. Відволікаюче світло від усіх видів цифрових пристроїв також погано впливає на ваш сон.

Харчування і сон.

Не їжте занадто багато на ніч. Вечеря повинна бути легкою, щоб ваша вегетативна система «заспокоїлася» і підготувалася до сну. Не підходьте до холодильника вночі, якщо не можете заснути [1].

Отже, помірні фізичні навантаження, нові враження – важливі для здорової нервової системи та гарного сну. Знаходьте час для хобі, прогулянок і спілкування з друзями – позитивні емоції необхідні для підтримки бадьорого настрою.

Література

1. Аршава І. Ф., Черненко М. І. Психофізіологія: підручник для студентів ВНЗ. Київ: Вища освіта, 2006.
2. Кузів, Психофізіологія: курс лекцій. Тернопіль, вид. ТНТУ ім. Пулюя, 2017.
3. Максименко С.Д., Коваль І.А. Медична психологія: підручник Вінниця «Нова книга» 2008.

Левицький Вадим Едуардович

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії і спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Оієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ДО ПИТАННЯ ЗАТРИМКИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ, ЯК ПРОЄКЦІЇ БІОЛОГІЧНИХ І СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА ВІКОВИЙ ГЕНЕЗИС

У статті розглядаються відхилення у психофізичному розвитку в дітей із другим рівнем надання підтримки (труднощі легкого прояву) згідно порядку

організації інклюзивного навчання (постанова кабінету міністрів від 15 вересня 2021 року № 957; згідно МКХ-11 з порушеннями нейропсихічного розвитку; згідно клінічного діагнозу із затримкою психічного розвитку, психофізичним інфантилізмом.

Проблематику затримки психічного розвитку у різний час розробляли: Л.М. Блінова, І.Д. Бех, В.І. Бондар, Т.О. Власова, О.П. Вісковатова, Т.Д. Ілляшенко, В.В. Ковальов, І.Ф. Марковська, М.П. Матвєєва, С.П. Миронова, С.В. Омеляненко, М.С. Певзнер, Т.В. Сак, В.М. Синьов та ін. Питанням етіології затримки психічного розвитку, її перебігу, пошуку засобів особистісно-орієнтованої корекції присвятили свої дослідження: Л.С. Вавіна, О.М. Вержиховська, В.В. Войтко, Т.П. Вісковатова, Т.О. Власова, О.В. Гаяш, О.В. Гаврилов, Т.Д. Ілляшенко, Т.В. Сак, Н.М. Стадненко, В.В. Тарасун, Д.І. Шульженко.

Перший варіант психічного інфантилізму – базується на затримці розвитку лобних ділянок головного мозку, обумовлений описаними в літературі об'єктивними факторами. В результаті у дитини затримується формування розуміння норм поведінки та спілкування, понять «не можна» і «треба», відчуття дистанції у стосунках з дорослими, здатність правильно оцінювати ситуації, коли необхідно змінити поведінку, здатність передбачати розвиток подій, можливі небезпеки та загрози. Діти з першою формою психічного інфантилізму за поведінкою оцінюються, як молодші за свій біологічний вік, і при вступі до закладу дошкільної освіти виникає потреба спрямувати таку дитину у меншу за віковим цензом групу, охопити інклюзивним навчанням, розробити індивідуальну програму розвитку, а при досягненні шкільного віку, як варіант перебігу подій, залишити «на дозрівання» у закладі дошкільної освіти [3].

За його наявності, діти засвоюють фразове мовлення у «середні» терміни, як і читання, рахунок. Батьків та вихователів бентежить наївність дітей, невідповідність поведінки віку та непристосованість до соціальної взаємодії. Діти, не те щоб не здатні обмірковувати свої вчинки, скоріше не замислюються над ними. «Бурхливість» інфантильної дитини – не розгальмованість, а скоріше життєрадісність і слабо контрольована емоційність. Необачність, необережність – результат відсутності уявлень про наслідки поведінки. Діти добрі і беззахисні. Їх манера вільної поведінки з дорослими не від грубості та безцеремонності, а від безоглядної жвавості, коли відсутнє уявлення про те, що можна, а що ні. Їх дитячість підкупує дорослих і провокує на виховання психічної інфантильності за егоцентричним типом, до милування безпосередністю, доки реальність, необхідність адаптації у закладі дошкільної або середньої освіти суворо не дає про себе знати. Діти «застрягли» у дитинстві, а батьки не помітили, на який невинувато тривалий термін затягнувся цей період [4].

Такі діти несамостійні і мало що вміють, тому що все, що потребує формування вмінь, навичок, зусиль, робилося і робиться за них. Вроджена чи набута тенденція до інфантильності не долалася вихованням, а, навпаки, розвивалася і закріплювалася. Результат: інфантильній дитині час йти до школи,

а вона не готова. Однак вимоги до вікових компетенцій визначені, і дитину з психофізичним інфантилізмом відправляють у вікове середовище, де вона стикається з реальністю і спочатку дивується, а потім засмучується, інколи до істеричного неврозу. Для інфантильних дітей характерна широка природна емоційність, але вона не збагачується паралельним розвитком інтелектуальних якостей, які забезпечують повноцінну орієнтацію та соціалізацію, а тому не досягає рівня зрілих почуттів. Діти щиро радіють, гніваються, сумують, симпатизують, відчувають страх і все це бурхливо. Глибокі переживання для них закриті. Їм невідомі тривожність і сором'язливість. Має місце відсутність емоційної стриманості та емоційної обґрунтованої відповідності емоцій ситуації.

Затримка розвитку лобних ділянок головного мозку з функцією довготривалого цілеутворення та планування визначає тенденцію до затримки формування волі. Неправильне виховання посилює інфантильність вольового чинника. Вольовий компонент закладено у темпераменті, але цю сторону, як і інші, переважно, не розвивали [5].

Другий варіант психофізичного інфантилізму – загальна психофізична незрілість за інфантильним типом. Причини аналогічні. Дитина своєчасно засвоює навички та вміння: рахунок, читання, малювання тощо; але, як і у першому варіанті, затримується дозрівання орієнтаційних функцій. Час іде, а дитина не готова до спілкування з однолітками і критично несамостійна. У неї поганий апетит, часто хворіє, викликає жалість, співчуття. Виховання, як правило, набуває тривожної спрямованості. У закладі дошкільної освіти вихователь оберігає її. Це не викликає протесту, оскільки дитина боїться однолітків. Вчитель водить таку дитину за руку, знижує вимоги до неї. Всі приймають цю дитячість, і навіть однолітки грають з нею, відводячи роль опікуваної, захищають, втішають і дитина приймає відведену роль. Вона зручна та приємна, не хоче дорослішати у шкільні роки. Якщо події розвиваються у тому ж напрямку, то і ставши дорослою, продовжує грати ту ж роль.

Тим часом, правильне виховання може запобігти інфантильності. У такому разі трохи пізніше, до 6-8 років, коли дозрівають вищі психічні функції, вона набуває рішучості, сміливості, адекватної вольової регуляції і після завершення статевого дозрівання відрізняється від однолітків хіба що меншими антропометричними даними при фізичній міцності та нормальному стані здоров'я.

Психофізично інфантильну, за другим варіантом, дитину не кваплять із розвитком. Вона слідуватиме за однолітками, відстаючи приблизно на рік, і до початку навчання у школі наздожене їх. Фізичну слабкість і малий зріст компенсують розвитком спритності.

Шкідливий інший варіант інфантилізму, коли дитина народжується психічно і фізично здоровою, але, захищаючи її від життя, батьки штучно затримують її соціалізацію егоцентричним або тривожно-недовірливим характером виховання. Більш характерним, це є для «пізніх» дітей, коли батьки підсвідомо прагнуть «затримати» дитину у дитинстві. Цей варіант інфантилізму

цілком зумовлений неправильним вихованням, коли здорову дитину зробили незрілою. Інфантилізм у такому разі культивують гіперопікою.

Дитину, яка народилася з психофізичним інфантилізмом або отримала у зв'язку з несприятливими впливами у перші місяці життя, контролює психоневролог. Лікування має сприяти дозріванню вищих нервово-психічних функцій. Необхідні консультації ендокринолога. Головне ж у подоланні психофізичного інфантилізму – правильне виховання. Зусилля спрямовуються насамперед на соціалізацію. Підкреслено, наполегливо формуються поняття «треба», «можна» та «не можна», «добре» та «погано». Дотримання з перших місяців життя режиму сну, годування, у даному випадку важливе і як виховання, що дисциплінує і соціалізує дитину. Наполегливо пояснюють наслідки помилок і витівок. Систематично спонукають долати посильні труднощі, непомітно допомагаючи і радіючи разом «перемогам». Радість ці діти люблять і цінять, залишається лише довести їм на практиці, що вона полягає у подоланні та досягненні результату, поставленої мети.

Література

1. Войтко В.В. Особистісний підхід науковців до характеристики затримки психічного розвитку // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32(2). С. 289-294.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі навчальний посібник / О.В. Гаврилов. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
3. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Укладач О.В. Гаяш. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2015. 120 с.
4. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник / М.П. Матвеева, С.П. Миронова. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. 164 с.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / В.М. Синьов. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. Частина I. 238 с.

Лехолетова Марина Миколаївна

кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Інноваційна складова професійної підготовки соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти можлива за рахунок постійного оновлення, впровадження та вдосконалення змісту, форм і методів навчальної, методичної, науково-дослідної видів діяльності здобувачів та викладачів.

В розкритті порушеного питання важливе місце займають дослідження, присвячені різним аспектам професійної підготовки соціальних працівників: в умовах інноваційного освітнього середовища університету (О. Карпенко, І. Савельчук); факторам впливу соціокультурного середовища закладу вищої освіти на особистісний та професійний розвиток здобувачів (Р. Вайнола); проєктній діяльності соціальних працівників (О. Швед); можливостям використання тренінгу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (О. Файчук); підготовці соціальних працівників у системі безперервної освіти (Т. Лях, Т. Спіріна).

Так, на думку О. Карпенко, посилення змісту соціогуманітарної складової через розробку нових актуальних дисциплін та активне застосування інноваційних технологій у процесі професійної підготовки активізує готовність здобувачів до соціальної роботи [2, с. 89-90]. Розвиток інноваційності в умовах закладу вищої освіти багато в чому залежить і від системи безперервної освіти викладачів. Коли під час навчання здобувачів викладачі не лише створюють умови для професійного розвитку майбутніх соціальних працівників, а й набувають професіоналізму в процесі взаємодії з тими, кого навчають [8, с. 32].

І. Савельчук розглядає інноваційний характер підготовки соціальних працівників через поєднання міжнародного досвіду вищої освіти з вітчизняними освітніми традиціями становлення спеціальності «Соціальна робота» [3, с. 35]. Р. Вайнола зауважує, що за період навчання відбувається професійна соціалізація майбутнього фахівця, коли він занурюється у майбутнє професійне середовище, засвоює правила, норми та вимоги професійної діяльності [1, с. 418]. Саме тому, важливо, щоб технології, які застосовуються у процесі професійної підготовки в університеті, сприяли формуванню позитивного відношення до отримувачів соціальних послуг, стимулювали здатність майбутніх соціальних працівників до інтеграції набутих цінностей, знань, умінь і навичок в практичній діяльності.

Серед завдань в системі вищої освіти, що будуть відповідати світовим, європейським і національним тенденціям професійної підготовки соціальних працівників і соціальної роботи зокрема, І. Савельчук пропонує зосередитись на: перегляді змісту, форм та методів навчання соціальній роботі; створення освітнього інноваційного середовища; виборі форм та методів підвищення кваліфікації викладачів дисциплін соціального спрямування [4, с. 123]. Вважаємо, що інноваційні технології у процесі професійної підготовки соціальних працівників – це поєднання змісту, форм і методів навчання, що розвиватимуть соціальні, професійні та ціннісні якості майбутніх фахівців, сприятимуть їх творчій активності.

Найбільш ефективними, на нашу думку, інноваційними технологіями у процесі професійної підготовки соціальних працівників є:

— Тренінгові технології – метод групової роботи, шляхом активного залучення учасників тренінгу (робота в групах, встановлення спільних правил роботи, зворотній зв'язок від кожного учасника та викладача, активні методи навчання та ін.). Перевагами тренінгових технологій у процесі професійної підготовки соціальних працівників є: налагодження процесу взаєморозуміння, відчуття підтримки; оптимізація процесу навчання; розкриття когнітивних, комунікативних та особистісних рис учасників тренінгу [5, с. 73]. Тренінгові технології є ефективним інструментом для формування у майбутніх соціальних працівників базових знань, умінь та навичок, шляхом моделювання різних професійних задач (встановлення контакту з отримувачем соціальних послуг, формування навичок активного слухання, ведення діалогу з орієнтацією на вирішення проблеми з якою звернулась людина, професійна аргументація шляхів вирішення проблеми та ін.).

— Технології ситуативного навчання (case-study), які є корисними не лише з точки зору отримання знань, а й формування професійних навичок майбутніх соціальних працівників. Розгляд конкретної ситуації, яка можлива в професійній діяльності і вироблення спільно з викладачем варіантів її вирішення. Кейс-технології розвивають у майбутніх соціальних працівників навички аналізу ситуації, критичного мислення, вміння виявляти різні точки зору на ситуацію.

— Проектні технології – застосування отриманих знань через розробку навчального проекту, а також план його реалізації. У соціальній роботі знання та навички проектного менеджменту, соціального проектування, планування, комунікації з донорами, вміння втілити проект в життя, здійснювати моніторинг та оцінку результатів є важливими компетенціями для соціальних працівників [6]. Підготовка інформаційної частини проекту потребує від майбутніх соціальних працівників навичок дослідницького пошуку та застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

— Мультимедійні технології, що найбільшого поширення і популярності набули в умовах пандемії Covid-19 через інтерактивність та оперативність зворотного зв'язку [7]. Ці технології дозволяють створювати різні колекції зображень, текстів, з великим об'ємом даних, із звуковими та візуальними ефектами, анімаційною графікою.

— Ігрові технології – передбачають використання гри, як спосіб реалізації певного сценарію та його управління. Якщо використати ділову гру як інструмент відпрацювання професійних навичок то вона обов'язково повинна складатись з концепту, сценарію, постановку, сценічну частину, блок рефлексії та суддівства. У процесі гри майбутні соціальні працівники можуть самі програмувати різні варіанти професійних ситуацій, як позитивні, так і негативні, включати в сюжет різних гравців. Це дозволяє пройти весь шлях надання соціальної послуги, отримати зворотній зв'язок, відпрацювати навички ділового спілкування.

Таким чином, інноваційний підхід освітнього процесу під час підготовки соціальних працівників має бути побудований на моделюванні ситуацій найбільш наближених до майбутньої професійної діяльності; спрямований на розвитку здатності майбутніх фахівців пристосовувати отримані знання та навички;

сприяти формуванню творчого та критичного мислення шляхом використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки соціальних працівників.

Література

1. Вайнола Р. Х. Соціальне середовище закладу вищої освіти: фасилітаційні механізми виховання. *Методологія неперервної освіти та наукового дослідження*. Київ. Компринт. 2020. С. 411–426.
2. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти. *Науковометодичний та організаційно-технологічний аспекти*. Монографія. В: С. Я. Харченко (ред.). Дрогобич: Коло. 2007. 374 с.
3. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 375, [1] с. ISBN 978-966-485-256-9
4. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Педагогічні науки*. 2016. 1(83). С. 120–125.
5. Файчук О. Л. Роль тренінгових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Наукові праці. Педагогіка*. 2017. С. 72–75.
6. Швед О. Розробка соціальних проєктів як вид діяльності соціальних працівників. *Ввічливість. Humanitas*, 2023. 3. С. 150–157. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.20>
7. Liakh T., Spirina T., Lekholetova M., & Shved O. Building professional competences of social workers through distance learning in the context of the Covid-19 pandemic. *E-learning in the Time of COVID-19*. Scientific Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska "E-learning", 13. Katowice-Cieszyn, 2021, pp. 151–162. DOI: <https://doi.org/10.34916/el.2021.13.13>
8. Spirina T., & Liakh T. Social workers training in continuing education system. *The Modern Higher Education Review*, 2020. 4, pp. 27–34. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2019.4.3>

Листопад Олексій Анатолійович,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ПЕДАГОГА

Розвиток креативності педагогів пов'язаний не тільки і не стільки з передачею нових знань, скільки з набуттям нових систем цінностей і якостей, необхідних для успіху творчих та інноваційних процесів в освіті. Формування

особистісних якостей, активної життєвої позиції, творчого потенціалу стає сьогодні пріоритетом. Не менш важливе значення мають соціальна відповідальність, усвідомлення етичних і моральних норм та готовність їх дотримуватися, при розробці і використанні на практиці творчих та інноваційних технологій, розуміння важливості своєї професії, приналежність до одного з найвагоміших соціальних інститутів.

Аналізуючи категоріальний апарат розглядаємо «креативність як творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, що характеризують особистість загалом. Креативність є найважливішим чинником обдарованості. Креативність визначається не так критичним ставленням до нового досвіду, як сприйнятливістю до нових ідей» [5].

Крім того, слід звернути увагу на те, що креативна діяльність – це не якийсь її особливий вид чи особлива сфера праці, а її якісна характеристика, що підкреслює специфічний характер діяльності. Креативну діяльність неможливо окреслити будь-якою предметною галуззю, оскільки будь-яка діяльність і в будь-якій сфері може бути креативною, творчою, інноваційною, якщо в неї привнесено нове (знання, технології, прийоми, підходи) для одержання результату, що вирізняється високою затребуваністю (соціально-громадською, ринковою тощо).

Зазначимо, що креативний освітній процес надає можливість сформувати учасникам освітнього процесу потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, об'єктивній самооцінці.

Аналіз наукової літератури [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9] призвів до переконання, що немає єдиного концептуального обґрунтування процесу розвитку креативності педагогів.

Креативність педагогів сприймається як найвища характеристика професійної майстерності і творчості (В.Бондар, Г.Беленька, О.Донченко, М.Дубінка, Т.Жаровцева, Л.Загородня, ЕІ.Княжева, О.Ковшар, Т.Колодько, К.Крутий, В.Любива, Р.Михайлішин, В.Нестеренко, Л.Остапенко, О.Олексюк, Т.Поніманська, І.Рогальська-Яблонська, М.Рогачко-Островська, Н.Сиротич, С.Сисоева, Т.Степанова, Т.Танько, О.Трифоновна та ін.). Вона складається з проявів інтелектуально-творчої ініціативи, інтелектуальних здібностей, широти і глибини знань, чуйності до протиріч, схильності до творчого сумніву, здатності відчувати внутрішню творчу боротьбу, інформаційний голод, почуття новизни, незвичайного в проблемі тощо.

Наукові здобутки [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9] дозволили визначити чотири рівні розвитку креативності педагогів (елементарна взаємодія учасників освітнього процесу, оптимізація діяльності, евристичність, повна творча самостійність).

Отже, зазначимо, що розроблена концептуальна модель розвитку педагогічної креативності педагога побудована у контексті креативно-педагогічної методології та враховує взаємозв'язок наступних компонентів: педагогічної технології та рефлексії.

Педагогічна технологія спрямована на розвиток креативно-інноваційного потенціалу педагога і включає арсенал із системи набутих знань, умінь та навичок,

що складається з педагогічного інтелекту, професійної компетентності, індивідуального стилю діяльності, творчого ставлення до праці, розвитку творчої ініціативи. Забезпечується чотирма компонентами: цільовий, змістовно-смысловий, діяльнісним, оцінно-результативний. Рефлексія педагогічно-творчої діяльності та взаємовідносин розглядається у гармонійному поєднанні зовнішньої рефлексії (спосіб життя, який виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина) і внутрішньої рефлексії (спосіб життя якій пов'язаний з ціннісним осмисленням життя).

У процесі реалізації технології розвитку креативності педагогів упроваджували лекції та семінари, що сприяли розвитку творчого потенціалу педагогів. Інструктивні лекції, лекції-діалоги, лекції теоретичного конструювання, задля ознайомлення із технологією майбутньої професійної діяльності, з особливостями виконання окремих дій та способів роботи, з використанням сократівського методу тощо. Семінарські та практичні заняття розподілялися на вступні, оглядові, пошукові, індивідуальні та групові, семінари-проекти, семінари з вирішення завдань, «круглі столи», «мозкові атаки», семінари-ділові ігри тощо, що використовувались з метою введення в тему, планування її вивчення, дослідження фундаментальних освітніх об'єктів, звертання до знань і досвіду, запрошення додаткових спеціалістів (стейкхолдерів), самостійного опрацювання матеріалів, організації дослідницько-творчої діяльності генерації до обговорення напрацьованого матеріалу, презентації, рефлексії тощо.

Реалізація авторського тренінгу «Розвиток креативності педагогів» передбачала надання педагогічних засобів, які б забезпечували потенціальні можливості виявлення та прояву власної індивідуальної траєкторії у розвитку креативності. Основну частину програми авторського тренінгу склали психогімнастичні вправи, які були об'єднані у чотири основні групи: вправи, які можна використовувати на етапі знайомства учасників; вправи, створені задля усвідомлення що таке «креативність»; вправи, спрямовані на розвиток творчого потенціалу; вправи, створені задля особистісної підтримки учасників тренінгу.

Застосовували методи розвитку креативності педагога: метод вигадкування, метод «Якби», метод образної картини, метод гіперболізації, метод аглютинації, метод робочих аркушів, метод інверсії, «Стратегії Діснея», метод розв'язання задач, метод розподілу на частини, метод «Альтернативи», метод слова-стимули, метод «Чому?», метод контрольних питань, симулятор «Я це зроблю», метод «Алгоритми сполучні – реляційні алгоритми», метод трансцендентальної медитації тощо.

Отже, розвиток креативності педагогів базується на створенні і упровадженні відповідних умов: стимулювання процесу ціннісного осмислення існуючого рівня розвитку креативності педагогів; здійснення науково-методичного супроводу процесу розвитку креативності педагогів; управління розвитком креативності педагогів.

Література

1. Донченко О. С. Креативність як умова успішної професійної діяльності

- вихователя дошкільного навчального закладу / О. С. Донченко *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. № 1 (46). С. 129–135.
2. Карпова Е., Нестеренко В., Листопад О. та ін. Розвиток творчої активності майбутніх педагогів: теорія і практика. Монографія. Одеса, 2005. 276 с.
 3. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. 328 с.
 4. Листопад О. А. Розвиток креативності майбутніх фахівців дошкільної освіти методом ретроспекції *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* 2017. Випуск 5 (118) Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С. 61–65.
 5. Листопад О. А. Феномен творчості в контексті дослідженні ефективності підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* 2017. Випуск 1 (114) Серія : Педагогіка. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С. 34–39.
 6. Любива В. В. Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Глухів, 2018. 23.
 7. Рогачко-Островська М. С. Критеріальний підхід до підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного дітей передшкільного віку. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка». Педагогічні науки. Чернігів, 2019. Вип. № 1 (157). С. 166–172.
 8. Сиротич Н. Б. Підготовка майбутніх вихователів до формування творчих умінь у старших дошкільників засобами театральної-мовленнєвої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.08 «дошкільна педагогіка». Одеса., 2017. 20 с.
 9. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

Лісова Людмила Іванівна
 докторка педагогічних наук,
 старша викладачка кафедри логопедії і спеціальних методик
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОПОЗИЦІЇ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ РОБОТИ ЛОГОПЕДА ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО-ЦЕНТРУ

Результатом нашого наукового дослідження стало виокремлення системи взаємопов'язаних аспектів логопедичної роботи: нормативно-правового, організаційно-методичного, матеріально-технічного, статистичного.

Нормативно-правовий аспект – це сукупність конвенцій, концепцій, законів, постанов, положень, розпоряджень, наказів, листів, інструкцій тощо міжнародного і національного рівня, котрі регламентують в цілому організацію інклюзивної освіти і діяльність інклюзивно-ресурсного центру, а отже, і роботу учителя-логопеда (фахівця ІРЦ).

Характеристика організаційно-методичного аспекту пов'язана, насамперед, із професійними вимогами до особистості учителя-логопеда, який працює на посаді фахівця ІРЦ. Відтак, він має відповідати високому рівню професійної компетентності, професійно досконало здійснювати логопедичну діагностику дітей з особливими освітніми потребами, організовувати і проводити корекційно-розвиткові логопедичні заняття, методичну роботу, а також володіти необхідними логопедичними методиками.

Матеріально-технічний аспект уможливорює ефективну і якісну організацію логопедичної роботи і передбачає наявність приміщення, необхідних меблів, у тому числі спеціальних; логопедичних інструментів, оргтехніки, комп'ютерних програм тощо.

Виокремлення статистичного аспекту передбачає ведення банку даних осіб, яким здійснено комплексну оцінку і вони знаходяться на обліку в ІРЦ. На сучасному етапі введено електронну систему автоматизованої реєстрації і подання заявки на відвідування цієї установи. Також важливим є здійснення моніторингу дітей з ООП, які потребують корекційної, у тому числі логопедичної допомоги.

У результаті проведеного нами аналізу, а також ознайомлення із науковими доробками О. Дікової-Фаворської, С. Здрагат, А. Обухівської, Т. Жук, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, М. Ярошук та ін. нами систематизована схема. Вона наочно демонструє вплив сучасних аспектів логопедичної роботи на ефективну роботу учителя-логопеда ІРЦ. При цьому важливими є реалізація оптимізації логопедичної роботи в інклюзивно-ресурсному центрі [1; 2; 4; 5].

Отже зазначимо, що на сучасному етапі організація логопедичної роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру потребує удосконалення, підвищення ефективності, що досягається, на нашу думку, шляхом вирішення проблем на трьох рівнях мікрорівні, мезорівні та макрорівні. Так, реалізація мікрорівня передбачає покращення усіх зазначених вище аспектів логопедичної роботи в умовах інклюзивної установи.

Наприклад, видання директором наказів про преміювання, нагородження фахівців ІРЦ, у тому числі логопеда, мотивуватиме їх до підвищення рівня професійної компетентності, покращення якості роботи. Крім того, на рівні установи видаються накази про форму роботи (на підставі наказу відділу освіти), укладаються угоди про співпрацю з закладами дошкільної, загальної середньої та вищої освіти тощо.

Заходи, які пов'язані із реалізацією організаційно-методичного аспекту мають на меті оптимізацію режиму робочого дня вчителя-логопеда, розширення його методичного багажу, збільшення числа необхідної методичної літератури,

підвищення рівня кваліфікації через участь у конференціях, семінарах, вебінарах, консорціумах тощо.

Покращенняматеріально-технічного забезпечення кабінету логопеда уможливить використання інноваційних методик та технологій корекційної логопедичної роботи, у тому числі застосування альтернативних логопедичних методик із використанням комп'ютерного програмного забезпечення.

Виокремлений нами мезорівень реалізується на рівні громади, відділів освіти, громадськими організаціями, програмами (наприклад, «Крок»), які опікуються дітьми з особливими освітніми потребами щодо надання їм необхідної допомоги, у тому числі логопедичної. На цьому рівні відбуваються потрібні заходи із урахуванням усіх визначених нами аспектів. Зокрема, покращення матеріально-технічного оснащення кабінету логопеда можливе за рахунок спонсорської допомоги, вкладення інвестицій тощо.

На макрорівні доміантним є вплив держави, суспільства, міжнародної спільноти на можливості надання допомоги, у тому числі логопедичної, дітям з особливими освітніми потребами. Так, важливою є законодавча база, яка прийнята і затверджена на державному рівні і визначає зміст, особливості і напрями діяльності сучасних інклюзивно-ресурсних центрів.

Зокрема, згідно прийнятих змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами, інклюзивно-ресурсний центр на сучасному етапі проводить комплексну оцінку розвитку дитини і визначає: категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів); загальну характеристику вірогідного прояву, ступінь прояву, а також рівень підтримки.

Крім того, вкрай важливими умовами є прийняття суспільством інклюзивної освіти, формування адекватного, толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, визнання їх прав на якісну освіту, необхідні умови для розвитку, навчання і виховання, включення в процеси життєдіяльності.

Проведене нами опитування учителів-логопедів, які працюють в інклюзивно-ресурсному центрі уможливив виокремлення основних шляхів підвищення ефективності логопедичної роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

За результатами анкетування, серед запропонованих нами шляхів підвищення ефективності логопедичної роботи в інклюзивно-ресурсному центрі 93% респондентів назвали покращення матеріально-технічної бази установи, 50% – забезпечення ІРЦ кваліфікованими фахівцями, а також удосконалення нормативно-правового забезпечення діяльності ІРЦ обрали 40% опитаних.

Питання анкети передбачали також написання власних відповідей на це питання, серед яких були наступні:

- придбання транспортного засобу для покращення мобільності фахівців інклюзивно-ресурсного центру, у тому числі учителя-логопеда;
- організація систематичної тісної співпраці з батьками дітей з ООП;
- удосконалення системи роботи з дітьми з ООП із внутрішньо переміщених осіб;

- налагодження співпраці із громадськими організаціями, у тому числі із міжнародними, які опікуються дітьми з особливими освітніми потребами та інвалідністю;
- створення умов для підвищення кваліфікації учителів-логопедів та інших фахівців ІРЦ за кордоном.

Найбільше серед висловлених побажань і пропозицій, а це була відповідь на останнє питання запропонованої нами анкети, були такі, як: «перехід на очний режим роботи, знову ж таки покращення матеріально-технічного забезпечення ІРЦ, привернення уваги суспільства і громадськості до проблем дітей з інвалідністю і ООП, придбання мобільного ІРЦ з пандусом для дітей-інвалідів, створення всеукраїнської асоціації фахівців логопедів інклюзивно-ресурсних центрів, унормування роботи із дітьми з ООП із числа біженців та тимчасово внутрішньо переміщених осіб та інші».

Отже, проведений аналіз уможливив виокремлення нами шляхів підвищення логопедичної роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру і довів, що їх реалізація можлива за участі не лише фахівців цієї установи, а й потребує залучення соціальних інститутів: сім'ї, закладів освіти, державних і громадських організацій, міжнародної спільноти тощо.

Література

1. Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Каменщук Т. Д., Обухівська А. Г., Якимчук Г. В. Організація корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру: методичні рекомендації / за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ: Ніка-Центр, 2021. 94 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2019. 304.
3. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.08.2018 №545-2017-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>(дата звернення 12.10.2021 р.).
4. Про доступ дітей з особливими потребами до освіти»: Закон України від 06.09.2018 №2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19>(дата звернення 12.10.2021 р.).
5. Про освіту: Закон України від 05.10.2017 №2145-VIII. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>(дата звернення 12.10.2021 р.).

Лозова Оксана Володимирівна

начальниця відділу STEM-освіти

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»,

здобувачка PhD з психології кафедри психології управління

Центрального інституту післядипломної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

м. Київ, Україна

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ STEM-ОСВІТИ

STEM-освіта як педагогічна новація характеризується не лише науковим та інтегративним підходом у викладанні, а й своєю практичною та діяльнісною спрямованістю засвоєння знань і вмінь.

Згідно концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) [1, с. 3] основними завданнями даного освітнього напрямку є всебічний розвиток особистості, формування компетентностей та «гнучких навичок», продуктивна мотивація здобувачів освіти до провадження науково-дослідницької, проєктної, винахідницької діяльності шляхом використання технологій розвивального та проблемного навчання, формування вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань тощо.

Психолого-педагогічні аспекти змісту, завдань STEM-освіти відображено у наукових надбаннях українських та зарубіжних вчених, як: О. Барна, Дж. Брей, С. Бреклер, О. Бутурліна, Н. Гончарова, С. Горбенко, П. Даніель, Л. Декер, О. Кузьменко, Е. Нагді, Н. Поліхун, І. Сліпухіна, Г. Реріг, Д. Халікі та інші. Діяльнісний підхід у психології та педагогіці висвітлено у наукових працях Г. Костюка, С. Максименка, Т. Мартинюк, В. Семиченко, О. Пометун та інших.

Аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що діяльнісний підхід виражається у спрямованості та мотиваційній обумовленості на досягнення визначених цілей шляхом дієвої активності особистості. Діяльність розглядається науковцями як цілісна система дій, що включає в себе такі компоненти, як потреба, ціль, мотив, предмет, засоби, за допомогою яких реалізується мета та результат діяльності й, водночас, діяльність розглядається ученими як засіб розвитку особистості.

Поняття «діяльнісний підхід» у широкому розумінні означає, що в основу методології досліджень покладено категорію діяльності. У вузькому розумінні «діяльнісний підхід» – теорія, що розглядає психологію як науку про функціонування і структуру психічного відображення в процесах діяльності індивідів [2; 3, с. 33].

Діяльнісний підхід у навчанні та вихованні в сукупності компонентів виходить з уявлень про єдність особистості з її діяльністю. Ця єдність проявляється в тому, що діяльність у її різноманітних формах безпосередньо чи опосередковано здійснює зміни в структурі особистості; особистість же, у свою чергу, одночасно безпосередньо й опосередковано здійснює вибір адекватних видів і форм діяльності та перетворення діяльності, що задовольняють потреби особистісного розвитку [3, с. 39].

Метою діяльнісного підходу у навчанні є розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності, що означає: ставити цілі, планувати їхнє досягнення, організовувати і контролювати процес розв'язання завдань, оцінювати результати й відповідати за них, рефлексувати. Будь-яке навчання основ наук водночас є і навчанням відповідних розумових дій: від найпростіших, якими є відтворення і пояснення, до більш складних: застосування, аналіз, синтез й оцінка. На основі

мисленнєвих дій, операцій формуються способи навчальної діяльності. Одночасно розвивається емоційно-вольова сфера особистості. З іншого боку, формування будь-якої розумової дії неможливе без засвоєння певних знань. При цьому, первинними з точки зору цілей навчання є способи діяльності, що вимагає відповідного змісту навчання [4, с. 250].

Сутність діяльнісного підходу в освітньому процесі полягає у зосередженні уваги на активній діяльності здобувачів освіти, спрямованій на засвоєння знань та навичок через практичний досвід і самостійну діяльність. Основна ідея полягає в тому, щоб створити умови для того, щоб учні могли активно взаємодіяти з навчальним матеріалом, вирішувати завдання, співпрацювати з однолітками і розвивати свої вміння та навички через практичну діяльність.

Відповідно до діяльнісного підходу, навчання не обмежується лише передачею інформації від вчителя до учня, акцентується увага на тому, щоб учні вчилися досліджувати проблеми, аналізувати інформацію та застосовувати її на практиці. Це сприяє розвитку критичного мислення, творчості, командній роботі та іншим навичкам, необхідним для успішного функціонування у сучасному світі.

Діяльнісний підхід у реалізації завдань STEM-освіти є одним із ключових, оскільки спрямований на активність здобувачів освіти у пошуковій, дослідницькій, винахідницькій, експериментальній діяльності. Цей підхід направлений на практичне застосування знань, вмінь і навичок у реальних ситуаціях. Наприклад, під час проблемного чи проєктного навчання передбачається інтегрована дослідницька, творча діяльність учнів, опанування методів наукового пізнання та їх практична реалізація, зокрема, у повсякденному житті, пошук способів вирішення проблем, критичного оцінювання одержаних результатів тощо.

Діяльнісний підхід спонукає аналізувати, оцінювати інформацію, критично мислити, ставити запитання, розв'язувати проблеми та аргументувати свої погляди.

Практична та діяльнісна спрямованість STEM-освіти сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку креативних та інноваційних якостей особистості, комунікативних навичок та лідерських якостей, умінню презентувати результати власної пошукової чи винахідницької діяльності. Окрім того, учні, які беруть активну участь у освітньому процесі, зазвичай мають більшу мотивацію до навчання. Діяльнісний підхід дозволяє здобувачам освіти бачити власні досягнення та отримувати позитивний зворотний зв'язок, що підтримує їхню зацікавленість у STEM-навчанні.

Отже, реалізація завдань STEM-освіти через діяльнісний підхід сприяє всебічному розвитку особистості та формуванню компетентностей і відображається у спрямованості на досягнення конкретних цілей через активну дослідницьку, проєктну, пошукову та винахідницьку діяльність.

Література:

1. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : розпорядження Кабінету Міністрів України від від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>

2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця». 2008. 278 с.
3. Мартинюк Т.С. Методика реалізації діяльнісного підходу у процесі навчання географії України учнів 8 – 9 класів: дисертація (на правах рукопису). URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Martyniuk.pdf>.
4. Пометун О. І. Діяльнісний підхід. *Енциклопедія освіти*. 2021. С. 250-251. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729012>

Лонська Оксана Федорівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук,
доцента кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Оволодіння мовленням - складний, багатосторонній психічний процес. Його розвиток залежить від багатьох чинників. Мовлення починає формуватися лише тоді, коли головний мозок, слух, артикуляційний апарат дитини досягнуть певного рівня розвитку. Це значною мірою залежить від навколишнього середовища. Якщо дитина не отримує нових яскравих вражень, якщо не створені умови, що сприяють розвитку рухів і мовлення, то затримується її фізичний і психічний розвиток. Малюкові потрібні регулярна мовленнєва комунікація, ваша турбота та любов. Якщо дитину позбавити повноцінного спілкування з дорослими або звузити його тільки до одноманітних побутових ситуацій (годування, прогулянок та сну), у неї може виникнути затримка мовленнєвого розвитку [3, с. 6].

Дитина пізнає світ за допомогою мовленнєвої діяльності з дорослими. Мовлення батьків та інших членів сім'ї – це перший зразок, який наслідує дитина. Оволодіння рідною мовою тісно пов'язане з розвитком мислення дитини, з пізнанням навколишнього світу. Саме воно сприяє перебудові психіки дитини, дозволяє їй сприймати явища більш свідомо. Тому проблема пошуку шляхів активізації словника дітей з порушеннями мовлення набуває соціальної значущості і особливої актуальності.

Засвоєння лексичного багатства мови молодшими школярами не повинно проходити стихійно. Одним із найважливіших завдань розвитку мовлення учнів початкових класів є керування процесом збагачення словника дітей, упорядкування словникової роботи, нарешті, активізація словника учнів.

Як відомо, методика словникової роботи передбачає чотири основні напрями:

- 1) збагачення словника учнів новими словами і розширення його за рахунок нових значень уже відомих лексем;
- 2) уточнення словника, яке передбачає пояснення значень слів-паронімів, слів-синонімів, антонімів;
- 3) засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, засвоєння слів-омонімів;
- 4) активізація словника, тобто переведення слів із пасивного словникового запасу учнів у активний;
- 5) витіснення із вживання не літературних слів, переведення їх із активу в пасив [1, с. 15-16].

Значною особливістю у мовленні дітей з порушеннями мовлення є величезна розбіжність в об'ємі пасивного та активного словника. Також діти даної категорії можуть розуміти значення більшості слів, проте під час вживання їх в експресивному мовленні й актуалізація словника викликають великі труднощі. Словник дітей з тяжкими порушеннями мовлення бідний, це зумовлено тим, що навіть 6-річна дитина з порушеннями мовлення не знає багатьох слів, а саме : назв предметів; явищ; ознак. З великими труднощами діти засвоюють слова, які мають переносне або узагальнене значення. Більшість вчених вважає, що діти з порушеннями мовлення значно відрізняються від дітей з нормальним мовленням, що яскраво простежується при актуалізації предикативного словника (дієслів, прикметників). У дітей із порушеннями мовлення виявляються труднощі в називанні багатьох прикметників, що вживаються в мові їх однолітків.

У дієсловному словнику дітей із порушеннями мовлення переважають слова, що позначають повсякденні дії, які дитина щодня виконує або спостерігає. Складніше діти опановують слова узагальненого, абстрактного значення, слова, що позначають стан, оцінку, якості, ознаки та ін. Значною відмінністю словника дітей з порушеннями мовлення є те, що діти даної категорії не точно називають та вживають слова. Іноколи діти використовують слова в широкому значенні, іноколи – в дуже вузькому. Діти з порушеннями мовлення часто замінюють слова, які входять до одного семантичного поля. Серед іменників велика кількість заміни слів відбувається шляхом об'єднання їх в одне родове поняття: «качка – гуска», «дощ – град», «кава – чай» тощо. Змішування слів у дітей з порушеннями мовлення йде на основі схожості:

- 1) за ознакою функціонального призначення («ложка – виделка», «ганчірка – губка»);
- 2) за зовнішньою схожістю («куртка – плащ», «штани – джинси»);
- 3) за об'єднанням спільністю ситуації («плита – вогонь»);
- 4) частини та ціле («клас – школа», «коліно – нога»);
- 5) узагальнюючих понять і слів конкретного значення («тварини – поросся», «ягоди – полуниця»);
- 6) словосполучень і пов'язаних з ними понять («літо – світить сонце», «книжка – читати»);

7) іменників і слів, що позначають дії, або навпаки («наливати – чай», «кухня – готувати») [2, с. 49-55].

Діти з порушеннями мовлення не можуть швидко віднайти потрібне, цей процес у них недостатньо автоматизований. Порушення звукової, складової структури слова проявляється в порушення актуалізації словника. Діти з великими труднощами класифікують предмети: не розуміють узагальнень, не можуть виділити зайвий предмет, позначений семантично далеким словом. Навіть при правильному виконанні завдання діти з порушеннями мовлення часто пояснюють свій вибір спираючись на основу ситуативних ознак: «кішка, собака, лисиця» – зайве слово «лисиця», оскільки вдома не живе лисиця». Процес пошуку слова здійснюється не тільки на основі семантичних ознак, але і на основі звукового складу. Виділивши значення слова, дитина співвідносить це значення з певним звуковим чином. У пошуку із – за недостатньої закріпленості його значення і звучання: шапка – шафа, палець – палац, тощо . Словникова робота передбачає послідовне збільшення, поглиблення та узагальнення знань про предметний світ. Алгоритм опанування словом включає:

- забезпечення дітям первинного сприйняття слова, а саме семантичного визначення слова, його відношення з позамовною реалією, уточнення вимови;
- демонстрацію зразків вживання слова. Вставляючи слово в словосполучення і речення дитина опановує синтагматичні зв'язки даної лексичної одиниці;
- опанування парадигматичними зв'язками слів, вироблення вміння підбирати до слова антоніми, синоніми;
- закріплення слова в активному словнику.

Підбір власних прикладів, що ілюструють вживання слова.

Під час знайомства з навколишнім світом діти, з одного боку, вчилися розуміти, що кожен предмет, його властивості та дії мають свої назви та, з іншого боку, кожне слово називає певний предмет, або його дії, стану. Труднощі виникають і при підборі синонімів і антонімів. Замість антонімів використовуються слова, семантично близькі («солодкий – солоний»), слова – стимули з частинкою «не» («дощ – не дощ» – немає дощу»). Як синоніми підбираються слова семантично близькі («дерева – ліс»), схожі за звучанням («лист – лис»), форми початкового слова або споріднені слова («вчитель – вчить»). Замість назв дитинчат тварин («гусеня», «козеня», «зайченя») – мовиться «гусь», «коз», «заєць». Допускаються помилки при вживанні й утворенні іменників зі зменшувально – пестливими суфіксами («партонька», «альбомток»). Також у дітей з порушеннями мовлення спостерігаються труднощі при називанні професії людей [2, с. 68-72].

Проблема розвитку лексичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мови та до цього дня не втрачає своєї актуальності. До того ж у цей час їй надано новий імпульс, обумовлений входженням логопедії до ряду суміжних наук, серед яких виділяють лінгвістику і психолінгвістику. Інтегровані дослідження розширюють уявлення про організацію лексичної семантики у дітей з мовленнєвим недорозвиненням, визначають можливості розвитку одного з кодів мови, як на рівні окремого значення слова, так і на рівні всієї семантичної

структури слова в цілому. Функціональний аспект лексичної семантики особливо важливий при корекції мовленнєвого недорозвинення, оскільки спілкування передбачає не тільки значення слів, але й вміння складати з них в ході комунікації висловлювання, адекватно відтворюють інформацію, яку мовець хоче передати. Виходячи з цього, навчальна і позааурочна робота з розвитку зв'язного мовлення дітей, що проводиться логопедом і вихователями логопедичних груп, включає: розвиток лексичного та граматичного ладу мовлення, цілеспрямований розвиток фразового мовлення, навичок мовленнєвого спілкування і навчання розповідання.

Література

1. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів *Педагогіка і психологія*. 1998, №4. С.15-19.
2. Лебедева Н. Г. Формування зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Практична психологія і логопедія*. 2003. № 1–2. С. 49-72.
3. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. С. 6.

Лях Віктор Вячеславович

здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти
за спеціальністю 231 «Соціальна робота»

Наукова керівниця:

Вайнола Р.Х., докторка педагогічних наук, професорка,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНИЙ ПРОЄКТ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У сучасних умовах воєнної доби, екзистенційної кризи та невизначеності особливого значення набуває включення отримувачів соціальних послуг в системну, соціально позитивну діяльність, спрямовану на підвищення рівня соціального благополуччя країни та кожного громадянина. Саме це актуалізує розробку засад проєктної діяльності в теорії та практиці соціальної роботи.

Проектування як діяльність є сутнісним компонентом існування будь-якої людини, вона присутня в усіх сферах її життєдіяльності.

Проектування виступає системоутворюючою основою існування як особистості, так і соціальної групи.

Шляхом розроблення та впровадження проєктів вирішуються проблеми у найрізноманітніших царинах життя. Водночас, різні елементи життя: проблеми і методи діяльності, процеси і структури, усвідомлюються й організуються у межах соціальних проєктів.

Характеристика змісту проєктної діяльності досліджувалася в різних аспектах: становлення методу проєктів (Д. Дьюї, У. Кілпатрик, Е. Паркхерст,

С. Френе та ін.); у контексті феномена проєктної культури (О. Громико, В. Розін, А. Розенберг та ін.); проєктування управління освітніми системами (Г. Антонюк, І. Богданова, М. Братко, С. Степаненко, Л. Хоружа та ін.); проєктного менеджменту (М. Васильченко, В. Гришко, Т. Журавель, В. Толкованов та ін.); соціального проєктування (О. Безпалько, Д. Бибик, Р. Вайнола, М. Лехолетова, В. Лютий, М. Перфільєва, В. Петрович, Ж. Петрочко, А. Попова, Т. Спіріна, С. Харченко та ін.).

Проте недостатньо вирішеними залишаються питання розроблення змісту, форм та методів проєктної діяльності; створення алгоритму реалізації соціальних проєктів в діяльності громадських організацій; виявлення ознак соціального проєкту як організаційної форми соціальної роботи. Саме висвітленню останнього аспекту присвячено дану публікацію.

Поняття «проєкт» (у перекладі з латинської мови «projectum») походить від латинського слова, яке утворилося із слів «pro» і «jacere» і означає «закинутий вперед», що засвідчує векторну спрямованість та орієнтацію проєктної діяльності на досягнення мети.

Ми виходили з визначення проєкту як сукупності скоординованих дій із певними зонами відліку та завершення з метою досягнення цілей із встановленими термінами, витратами та параметрами виконання [3].

Нині отримали розвиток проєкти, що розробляються та впроваджуються в сферах освіти, соціології, соціальної роботи. Такі проєкти найчастіше визначають як соціальні.

Енциклопедична література пропонує погляд на соціальний проєкт як сконструйоване соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація чи підтримка в середовищі матеріальної або духовної цінності, яке має просторово-часові та ресурсні обмеження та вплив якого на людей позитивний за своїм соціальним значенням [4].

Соціальний проєкт спрямований на перетворення та вдосконалення соціуму, суспільних відносин і процесів, покращення соціального стану особи, групи, громади [5].

Отже, яких ознак має набути соціальний проєкт, щоб ми могли визначити його як організаційну форму соціальної роботи? Форму (організаційну форму) соціальної роботи Р. Вайнола визначає як варіант зовнішнього прояву організації взаємодії соціального працівника з отримувачами послуг, що спрямований на створення умов для активізації ресурсів, вирішення відповідних завдань соціалізації, надання допомоги та підтримки вразливим категоріям населення [2].

Ми виходили з визначення О. Безпалько, яка схарактеризувала такі специфічні ознаки форм соціальної роботи: функціональність, структурність, інтегративність [7]. Відповідно до цих ознак ми здійснили спробу охарактеризувати соціальний проєкт.

Отже, така ознака, як функціональність вказує на забезпечення реалізації окремих функцій соціальної діяльності. Функціональність як ознака притаманна соціальному проєкту, оскільки у нього завжди є мета та чітко визначені цілі, що є запорукою отримання конкретних результатів. Соціальний проєкт виконує мету

сприяння соціальному розвитку, забезпечення оптимального соціального функціонування суспільства і покращення рівня соціального благополуччя [6].

Структурність як ознака організаційної форми соціальної роботи характеризується специфічними правилами побудови окремих видів організаційних форм, визначає хронометраж форми роботи, типовими складовими, послідовністю етапів.

Відомо, що кожен проєкт має свій життєвий цикл – період часу з моменту появи проєкту до його остаточної реалізації, що відображається в його структурі.

Структура соціального проєкту містить види робіт, які проводять на різних стадіях підготовки, реалізації та експлуатації проєкту. Перелік структурних процедур залежить від характеру соціального проєкту, поставлених завдань, наявних ресурсів проєкту, характеристик проблем та потреб отримувачів соціальних послуг тощо.

Дослідники [8] виділяють чотири фази проєкту, що послідовно чергуються впродовж його життєвого циклу: концепція проєкту (формування задуму (ідеї), постановка завдань); розробка та підготовка проєкту; реалізація проєкту; закінчення проєкту. Для кожної з фаз характерний набір більш-менш сталих елементів та певна методика виконання. Все це дозволяє нам визнати, що соціальний проєкт володіє такою ознакою, як структурність.

Ще одна особливість організаційних форм соціальної роботи полягає в їх інтегративності. Ця ознака передбачає, що результати, отримані в процесі використання одних форм, сприяють впровадженню інших форм діяльності, що дозволяє об'єднувати їх в єдине ціле.

У практиці проєктної діяльності існує поняття мегапроєкту, який є багатоцільовим комплексним утворенням, що об'єднує низку соціальних проєктів, пов'язаних між собою єдиним задумом і спорідненими цілями. Реалізація мегапроєктів може потребувати об'єднання зусиль низки галузей, регіонів, відповідного управління з боку спеціально створеного координаційного центру.

В сучасних умовах розвитку соціальної роботи міжгалузева взаємодія в реалізації соціальних проєктів набуває актуальності, що засвідчує важливість такої ознаки соціального проєкту, як інтегративність.

Таким чином, нами визначено наявність базових ознак організаційної форми соціальної роботи в характеристиці змісту та структури соціального проєкту.

Натомість, коли йдеться про термін «проєктування», то розглядається діяльність по створенню та впровадженню проєкту [1], тобто таку діяльність трактують як метод, що використовувалося як в технічних, так і соціальних галузях людської діяльності. Саме тому аналіз соціального проєктування як методу діяльності громадських організацій в соціальній роботі стане завданням наших подальших наукових розвідок.

Література

1. Безпалько О. Соціальне проєктування : навч. посіб. Київ : КУБГ, 2010. 128 с.
URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2615/> (дата звернення: 07.03.2024).

2. Вайнола Р. Технології, методи та форми соціальної роботи. *Актуальні питання соціальної роботи* : навч. посіб. / ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород, 2022. С. 107–124.
URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/> (дата звернення: 07.03.2024).
3. Дорош В. Соціальний проект як елемент реалізації корпоративної соціальної відповідальності | Наукові конференції. *Грудень 2013 | Наукові конференції*. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3157> (дата звернення: 06.03.2024).
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери : енциклопедія / ред. І. Зверєва. Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3491/> (дата звернення: 07.03.2024).
5. Когон К., Блейкмор С., Вуд Дж. Керування проектами для «неофіційних» проект-менеджерів. Київ : Фабула, 2019. 240 с.
6. Пашенко О. Проекти для управлінців. Від ідеї до реалізованого проекту : посіб. для вчителів. Київ : Шкіл. світ, 2018. 112 с.
7. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / ред. І. Зверєва. Київ : Центр учб. літ., 2008. 336 с.
8. Управління проектами в міжмуніципальному співробітництві : Навч.-практ. посіб. / ред.: В. Толкованов та ін. Київ, 2019. 247 с.

Мардарова Ірина Костянтинівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри дошкільної педагогіки,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна

ЦИФРОВИЙ КОНТЕНТ ЯК ПОКАЗНИК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Цифрова трансформація освітнього середовища ставить виклики до готовності викладачів закладів вищої освіти використовувати у процесі професійної діяльності новітні здобутки інформаційно-комунікаційних технологій з дотриманням законодавчих вимог. Наразі це спричинено наявними умовами організації освітнього процесу, наданні дистанційних освітніх послуг задля дотримання реалізації права на освіту та усунення небезпеки учасників освітнього процесу.

У професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» передбачено «компетентність використовувати інформаційно та комунікаційні технології» [2, с. 4], що дозволяє викладачам надавати якісні освітні послуги в цифровому форматі, зокрема з використанням цифрового контенту.

«Цифровий контент (електронна (цифрова) інформація) – будь-якої відомості чи данні в електронній (цифровій) формі, що містять об'єкти авторського права та/або суміжних прав і можуть зберігатися та/або

поширюватись у вигляді одного або декількох файлів (частин файлів), записів у базі даних на зберігаючих пристроях комп'ютерів, сервісів тощо у мережі Інтернет» [1]. Цифровий контент розглядається як презентація інформаційних даних в цифровому виді переважно з використанням медіапродукції (презентації, освітнє відео, фільми, онлайн-ігри, навчальні програми, веб-квести, онлайн-видання тощо). Упровадження цифрового контенту потребує створення і реалізацію належного цифрового ландшафту закладу вищої освіти, упровадження відповідної цифрової інфраструктури, постійного удосконалення інформаційно-комунікаційного досвіду викладачів, переорієнтації їх на швидку цифровізацію і діджиталізацію освітнього процесу.

Проте, використовуючи в освітньому процесі цифрові ресурси, викладачі закладів вищої освіти стикаються з проблемами обізнаності та усвідомлення сучасних можливостей цифрових технологій, особливостями підбору освітнього цифрового контенту, розробкою власного якісного цифрового медіапродукту та специфікою його упровадження в роботу зі здобувачами вищої освіти в межах викладання певного освітнього компонента, регуляції питання дотримання авторських прав на розроблений цифровий контент тощо.

Не можна заперечувати того, що готовність викладачів до використання цифрового контенту є передумовою до їхньої професійної майстерності та творчості, що дозволяють усвідомити практичні переваги застосування цифрових продуктів у процесі розв'язування спеціальних педагогічних ситуацій з активізації інтелектуального потенціалу здобувачів вищої освіти, які суттєво спрощують і прискорюють розробку авторського цифрового контенту, дозволяють зберігати та поширювати його на різних цифрових платформах та інформаційних каналах.

Зазначимо, що потужні та багатофункціональні можливості платформи Microsoft Office-365 (<https://www.microsoft.com>) дозволяють використовувати ресурси програм Microsoft Sway, Microsoft Stream, Microsoft Forms задля розробки цифрового контенту у вигляді презентацій, доповідей, блогів, проєктів, відеоресурсів, моніторингів, анкетувань тощо. Проводити трансляцію відеоматеріалів, надавати посилання та поширювати інформацію через відеоконференції за допомогою програми Microsoft Teams, синхронізуватися з іншими програмами (наприклад, ZOOM, Excel, тощо).

Програма Scratch дозволяє розробити проєкти, презентації, комп'ютерні ігри, історії, анімацію, завантажити і ділитися проєктами на платформі Scratch (<https://scratch.mit.edu/>). Платформа надає інформаційну допомогу, можливість розробляти цифровий контент онлайн та завантажити різні версії безоплатної програми на комп'ютер. Редактор програми пропонує вже банк власних зображень, музичних файлів, приклади розроблених освітніх проєктів тощо.

Можливості цифрового сервісу Canva (<https://www.canva.com>) дозволяють розробляти та редагувати цифрову продукцію: різні публікації, дописи у соціальних мережах, відеоролики, презентації тощо. Для роботи з кросплатформним сервісом обов'язкова реєстрація, після проходження якої можливо користуватися безкоштовними функціями редакторів або налаштувати

поширену версію. Інструменти сервісу дозволяють працювати з фільтрами зображень, налаштовувати дизайн проєктів, робити «гліч» ефекти, редагувати тексти, налаштовувати анімацію, обрізати файли та зображення тощо. Створений цифровий контент можливо зберігати та поширювати у різних форматах, наприклад mp4, pdf тощо.

Ресурси Youtub (<https://www.youtube.com>), як найпоширенішого відеохостингу для обміну та демонстрації відеофайлів дозволяють переглянути освітні канали, завантажити відео, прийняти участь в конференціях, презентаціях, воркшопах, майстер класах, відкритих лекціях у реальному часі, налаштувати та упроваджувати власний канал для поширення освітньої інформації та обміну досвідом.

Розроблений цифровий контент є об'єктом авторського права [1].

Отже, цифровізація закладів вищої освіти передбачає наявність інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів. Одним з показників окресленої компетентності є володіння здатністю підбирати, розробляти та упроваджувати в роботу зі здобувачами вищої освіти цифрового контенту з дотриманням авторського права. Оскільки використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема медіапродукції, цифрових ресурсів, наразі у пріоритеті, їх використовують для підсилення освітнього процесу, дотримання права учасників освітнього процесу на безпечну і якісну освіту та інтеграції України в єдиний цифровий освітній простір ЄС.

Література

1. Про авторське право та суміжні права: закон України (Документ 2811-ІХ, чинний, поточна редакція від 15.04.2023, підстава - 2974-ІХ). *Верховна рада України*: сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20#Text> (дата звернення 20.03.2024).
2. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»: наказ (№610 від 23.03.2021). URL: https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishoyi_osviti.pdf (дата звернення 20.03.2024).

Мартинюк Олена Сергіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник:

Гладуш В.А., професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної
освіти, доктор педагогічних наук, професор

Житомирський державний університет імені Івана Франка
Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Вступ до школи – важка стресова ситуація для дитини. У цей період

відбувається зміна середовища, соціальної ролі, психологічної ситуації в житті дитини, збільшується потік сприйманої інформації. Крім того, не всі діти функціонально готові до засвоєння навчального матеріалу, що пов'язано з комплексом причин як біологічного, так і соціального характеру. Немоżliвість повноцінно реалізувати себе в умовах, що склалися, стає причиною зміни поведінки дитини.

Вік до 7 років є сензитивним періодом у процесі формування мовлення, тобто особливо чутливим до різних патогенних чинників (різке збільшення сенсорної інформації, постійне шумове оточення, велика кількість нових людей в оточенні дитини і т. ін.), а також найсприятливішим для засвоєння певних компонентів мовлення. Будь-які порушення, психотравмуючі ситуації, соматичні, нервово-психічні захворювання, емоційна депривація, обмеження мовленнєвого спілкування можуть спровокувати неправильний розвиток мовлення дитини, а також поглиблення або відновлення старих порушень.

З позиції загально-психологічного підходу здібності розглядаються як будь-який прояв можливостей людини; у диференційно-психологічному підході робиться акцент на їхніх індивідуальних відмінностях (властивостях, особливостях); у функціонально-генетичному підході здібність подано як функціональну систему, що розвиває психічну функцію; в особистісно-діяльнісному підході здібності є індивідуальною психічною властивістю особистості та зумовлюють успішність засвоєння й виконання діяльності.

Т.І. Коленіченко співвідносить адаптивні здібності з функціональним станом організму і його систем, що володіють певними можливостями адекватного реагування на несприятливі чинники середовища за економного витрачання функціональних ресурсів [4].

О.О. Шльонська робить висновок про те, що адаптивні здібності – це психофізіологічні характеристики особистості, які зумовлюють енергетичні та динамічні особливості реагування на зміни зовнішнього середовища [8].

Більшість вітчизняних дослідників, розглядаючи адаптивні здібності, виокремлюють їхню соціальну природу. Так, Г.В. Супрун розуміє під адаптивними здібностями індивідуально-психологічні (рефлексивно-мотиваційні) особливості особистості, що формуються на основі єдності свідомості та діяльності. Вони визначають зміну поведінки та ставлення особистості до соціального середовища. Рівень розвитку та функціонування адаптивних здібностей особистості розглядають залежно від наявного адаптаційного досвіду та актуального потоку одержуваної інформації [6].

У роботах В.О. Климчук та Л.М. Коробка адаптаційні здібності є результатом взаємодії психічних і соціально-психологічних явищ, проявляючись у закономірностях і специфіці саморегуляції, оволодіння поведінкою, у тому числі й власним досвідом [5].

Порушення мовлення широко поширені в дитячій популяції – ті чи інші мовленнєві проблеми мають до 25% дітей молодшого шкільного віку. Мовленнєві розлади супроводжуються високим ризиком розвитку емоційно-вольових порушень, шкільної неуспішності та соціальної дезадаптації, а тяжкі форми

призводять до інвалідності [2].

У медицині загальним підходом до класифікації є: визначення нозологічної форми, виділення етіологічних чинників, основних синдромів, типів перебігу та ступенів тяжкості захворювання.

Порушення мовлення визначається як відхилення мови мовця від норми, прийнятої в даному мовному середовищі, зумовлене розладом психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності з різних причин [7]. Мовлення, як вища кіркова функція, формується на базі фізіологічних, психологічних і соціальних передумов унаслідок високоорганізованої, злагодженої взаємодії механізмів сприйняття та відтворення мовлення за участю слухового, зорового, соматосенсорного, «рухового» аналізаторів за умови збереженого психологічного розвитку та в умовах нормативного «мовного оточення».

З позиції етіології у дітей виокремлюють первинні та вторинні порушення мовлення. Для первинних мовленнєвих розладів характерне порушення формування мовлення в дитини за збереженого слуху, зору та інтелекту. Наразі більшістю досліджень підтверджується мультифакторна етіологія первинних порушень мовлення у дітей у вигляді реалізації генетичної схильності під впливом різних медико-біологічних і соціальних чинників. Найчастішим медико-біологічним чинником, що трапляється в анамнезі у 70-85% дітей із первинними порушеннями мовлення, є перенесена перинатальна гіпоксично-ішемічна енцефалопатія [7].

Вступ до соціуму дитини з особливими освітніми потребами, з важкими мовленнєвими патологіями ускладнений великою кількістю чинників, серед яких своєрідність емоційно-особистісної сфери, порушення пізнавальної діяльності, проблеми інтелектуального, сенсорного, моторного та мовленнєвого плану. Головною умовою успішної соціальної адаптації дітей із важкими мовленнєвими патологіями, як і для їхніх однолітків, що успішно розвиваються, є людське спілкування.

Соціальна адаптація дітей із порушеннями мовлення суттєво ускладнена через обмеження, які накладаються первинним дефектом, що провокує появу вторинних і третинних.

Для учнів 1 класу з порушеннями мовлення характерні зниження працездатності, низька врівноваженість нервових процесів із вираженою загальмованістю, ці діти не орієнтовані в колективі та менш адаптовані до умов шкільного життя. У більшості дітей переважають негативні емоції та підвищена схильність до стресових станів.

Вивчення рівня домагань учнів молодшого шкільного віку з вадами мовлення показало, що в половині випадків після успішно виконаного завдання частина дітей переходить не до важчого, а до легшого завдання. У результаті чого можна говорити про те, що в дітей із мовленнєвими патологіями з віком розвивається реалістичний рівень домагань [4].

Низька специфічних порушень когнітивного та мовленнєвого розвитку в дітей із важкими порушеннями мовлення, що перешкоджає розвитку в них повноцінних комунікативних зв'язків з оточуючими, утруднює контакти з

дорослими та може призводити до логофобії (ізоляції) в колективі однолітків.

Описані особливості в розвитку дітей із мовленнєвими патологіями спонтанно не долаються. Вони вимагають від педагогів, психологів, вчителів-логопедів спеціально організованої корекційної роботи з подолання та розвитку всіх компонентів мовленнєвої, комунікативної та пізнавальної діяльності з метою оптимальної та ефективної соціальної адаптації дітей з вираженими порушеннями мовлення до умов і вимог навколишнього соціуму. Насамперед у дитини з мовленнєвими порушеннями необхідно сформувати мотив і потребу навчитися грамотно, правильно говорити. А сформована здатність до емоційного відкритого і позитивного спілкування, участь у спільній діяльності з ровесниками допоможуть дитині з мовленнєвою патологією відчувати себе успішною, потрібною та корисною для оточення. Що є базою для виховання мовленнєвої компетентності індивіда, здатного легко адаптуватися в соціумі. Сформована мовленнєва компетентність веде до формування таких особистісних якостей індивіда, як адекватна самооцінка, комунікативність, самовладання, упевненість у своїх силах і можливостях, відчуття своєї потрібності та корисності колективу однолітків. Це дасть змогу також закласти підґрунтя для формування соціально-адаптивної особистості та передумовою до успішного освітнього процесу в школі.

Література

1. Блінова М. Л. Адаптаційний потенціал: психологічна характеристика поняття // Психологічний супровід освіти: теорія і практика. – 2015. – №4. – С. 103-112.
2. Галущенко В. І. Вплив перинатальних факторів в генезі порушень у дітей з різними формами стертої дизартрії / В. І. Галущенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – Вип. 38. – С. 55-60.
3. Гуріна О. Адаптація першокласників: Семінар для вчителів початкових класів / О. Гуріна // Психолог. Шкільний світ. – 2018. – № 15. – С. 13-16.
4. Коленіченко Т. І. Концептуальні засади дослідження проблеми адаптації особистості до нових умов життєдіяльності. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2015. – Вип. 43. – С. 431–435.
5. Климчук В.О., Коробка Л.М. Способи підвищення соціально-адаптивних можливостей людини в умовах переживання наслідків травматичних подій : методичні рекомендації / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. – 80 с.
6. Супрун Г. В. До питання адаптації дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ: Педагогічна думка. – 2013. – Вип. 4(2). – С.320–338
7. Таран О. П., Саліонович М. О. Особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В.

Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу Науковий журнал Хортицької національної академії. Запорізької обласної ради. – 2021. – Вип. 1(4). – С. 144–156

8. Шльонська О. О. Розгляд поняття «адаптація» з погляду системного підходу. Актуальні проблеми психології. Том III. Консультативна психологія і психотерапія: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Видавець Лисенко М. М.. – 2013. – Вип. 9.

Меліченко Тетяна Дмитрівна
завідувачка навчальною частиною,
старша викладачка кафедри психології
Меліченко Владислав Володимирович
старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної
та фундаментальної підготовки
Житомирський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП»
м. Житомир, Україна

ФІЗИЧНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НА ЕТАПІ ОДУЖАННЯ ПІСЛЯ ПОРАНЕНЬ

Після виходу зі зони бойових дій багато військовослужбовців стикаються з фізичними та психологічними наслідками поранень. Процес одужання та повернення до повсякденного життя може бути складним і тривожним як для самого військового, так і для його родини. Фізична та психологічна реабілітація відіграють ключову роль у відновленні здоров'я та якості життя поранених військових.

У цій статті ми розглянемо важливість фізичної та психологічної реабілітації на етапі одужання після поранень у військовослужбовців. Ми дослідимо основні аспекти цього процесу, методи та підходи до реабілітації, а також вплив цього процесу на самопочуття та якість життя поранених та їхніх родин.

Фізична реабілітація є одним із ключових елементів відновлення поранених військовослужбовців. Це процес відновлення функцій, можливостей і фізичної форми особи, яка отримала травму або хворобу. Фізична реабілітація може включати широкий спектр заходів, таких як фізіотерапія, лікувальна гімнастика, масаж, реабілітаційна фізкультура, та інші методи, спрямовані на поліпшення м'язово-скелетної функції, збільшення рухової активності та покращення фізичного стану в цілому.

Для військовослужбовців, поранених у бойових діях, цей процес має особливу вагу, оскільки від нього залежить їхнє подальше служіння та життя після армії. Головна мета – повернути поранених військовослужбовців до оптимального фізичного стану, щоб вони могли знову функціонувати в повсякденному житті та на службі.

Важливою частиною фізичної реабілітації є індивідуальний підхід до кожного пораненого військовослужбовця, оскільки кожна травма може вимагати специфічного лікування та відновлення. Комплексність підходу передбачає не лише відновлення рухових функцій, а й покращення загального фізичного стану, що допомагає військовослужбовцям повернутися до активного життя та служби в армії.

Такий індивідуалізований підхід має враховувати конкретні потреби та можливості кожного пораненого військовослужбовця, допомагаючи їм ефективно відновити фізичну активність та повернутися до повсякденного життя.

Окрім фізичних ушкоджень, а часто як їх наслідок поранені військовослужбовці зазнають серйозних психологічних травм, які можуть негативно впливати на їх емоційний стан, психічне здоров'я та загальний стан благополуччя. Тому разом із фізичною реабілітацією психологічна реабілітація стає невід'ємною складовою процесу відновлення військовослужбовців після поранень. Цей аспект охоплює комплекс заходів, спрямованих на покращення психічного стану поранених та їх адаптацію до нових умов життя після травматичного досвіду. Вона може включати в себе індивідуальні консультації, групові сесії, терапію за допомогою мистецтва або творчості, та інші методи, спрямовані на зниження стресу, тривоги, депресії та інших психологічних проблем, що виникають у результаті травматичного досвіду.

Основні завдання психологічної реабілітації включають у себе [3]:

1. *Психологічну підтримку*: забезпечення підтримки та сприяння процесу адаптації до нових умов та обставин.

2. *Психотерапевтичні методи*: використання різноманітних психотерапевтичних методів для подолання стресу, тривоги, депресії та інших негативних емоційних станів.

3. *Соціальну адаптацію*: допомога у відновленні соціальних навичок та взаємодії з оточуючими, а також підтримка участі в різних сферах життя.

4. *Розвиток ресурсів*: сприяння розвитку внутрішніх ресурсів особистості, таких як впевненість у власних силах, позитивне сприйняття себе та інших.

Психологічна реабілітація здебільшого базується на індивідуальному підході до кожного військовослужбовця, враховуючи особистість, специфіку травми та її наслідки. Застосування комплексного підходу дозволяє забезпечити ефективність процесу відновлення та знизити ризики виникнення психологічних проблем у майбутньому.

Комплексне використання фізичних та психологічних аспектів реабілітації є важливим для досягнення максимального ефекту. Фізична активність може допомогти виробити позитивну психічну динаміку, покращити настрій та збільшити віру у власні сили. З іншого боку, психологічна підтримка і терапія можуть допомогти пораненим військовим краще засвоювати фізичні вправи, зберігати мотивацію та ставитися до своєї реабілітації з розумінням і оптимізмом.

Такий підхід дає можливість створити гармонійну програму реабілітації, яка забезпечить повноцінне відновлення поранених військовослужбовців як фізично, так і психологічно. Комбінація цих двох аспектів дозволяє забезпечити

комплексне покращення якості життя поранених військових, сприяє їхньому швидкому і успішному відновленню та поверненню до активного життя та служби.

Будуючи програму реабілітації, важливо враховувати індивідуальні потреби та особливості кожного пораненого військовослужбовця, а також забезпечити постійну підтримку та моніторинг результатів.

Розглянемо кілька методів фізичної реабілітації, які можуть бути застосовані для поранених військовослужбовців [2]:

1. **Фізіотерапія:** це широкий спектр методів, які використовуються для відновлення рухливості, м'язової сили та координації. Це може включати в себе різноманітні вправи, масаж, електротерапію та інші процедури, спрямовані на поліпшення фізичного стану.

2. **Ортопедична реабілітація:** для тих, хто отримав травми опорно-рухового апарату, може бути важливим використання ортопедичних пристроїв, таких як опори, ортези або протези. Ці засоби можуть допомогти забезпечити правильну підтримку та функціональність травмованої ділянки тіла.

3. **Відновлення м'язів та суглобів:** Для поранених військовослужбовців, які втратили м'язову масу або функціональність суглобів через травму або оперативне втручання, можуть бути корисні спеціальні програми відновлення, що включають в себе вправи для зміцнення м'язів та підвищення мобільності суглобів.

4. **Гідротерапія:** водні процедури можуть бути дуже ефективним методом фізичної реабілітації для поранених військовослужбовців. Вони дозволяють зменшити вагу тіла, забезпечуючи менші навантаження на суглоби та м'язи, а також покращують кровообіг та здоров'я шкіри.

5. **Кінезіотейпування:** Це метод, при якому за допомогою спеціальних лейкопластирів (кінезіотейпу) забезпечується підтримка м'язів та суглобів, поліпшується кровообіг, зменшується біль та запалення.

Ці методи можуть застосовуватися окремо або в комбінації залежно від потреб та можливостей кожного конкретного пораненого військовослужбовця. Розуміння і врахування індивідуальних потреб і можливостей допоможе забезпечити найефективнішу фізичну реабілітацію для кожного військовослужбовця.

Розглянемо декілька найпростіших вправ, які можуть бути використані у рамках фізіотерапії для поранених військовослужбовців [4]:

1. **Розтяжка м'язів:** прості вправи розтяжки можуть допомогти відновити гнучкість та рухливість суглобів після травми або операцій. Наприклад, розтягнути руки вгору, злегка нахилити голову вбік для розтяжки шиї, сісти на стільці й попеременно підтягувати коліна до грудей.

2. **Вправи для зміцнення м'язів:** включають у себе вправи з використанням різних типів опор, наприклад, ручок, резинових петель або гантелей. Зазвичай включають вправи для рук, ніг, спини та живота.

3. **Балансові вправи:** вони допомагають покращити стабільність та координацію рухів, що є важливим для відновлення функціональності після

травми. Наприклад, стоячи на одній нозі або використовуючи спеціальні балансіві дошки.

4. **Активні рухи для поліпшення кровообігу:** наприклад, прості вправи, такі як кругові рухи руками та ногами, можуть допомогти поліпшити кровообіг та попередити затвердіння м'язів.

5. **Вправи для відновлення функціональних рухів:** наприклад, сходження сходами, сидючи піднімання та опускання рук, підйоми тулуба, які відповідають функціональним задачам повсякденного життя.

Ці вправи можуть бути адаптовані та модифіковані в залежності від конкретних потреб та можливостей кожного пораненого військовослужбовця. Важливо пам'ятати про індивідуальний підхід та поступове збільшення навантаження для досягнення максимально ефективних результатів, а проводити їх слід під наглядом кваліфікованого фахівця.

Ефективним інструментом для поліпшення психічного стану та відновлення військовослужбовців після поранення може служити використання методів тілесно-орієнтованої терапії.

Тілесно-орієнтована терапія (ТОТ) є підходом в психотерапії, який акцентується на використанні тіла та фізичних відчуттів для розуміння та вирішення психологічних проблем. У реабілітації поранених військовослужбовців ТОТ має значний потенціал для поліпшення психічного стану та сприяння швидшому відновленню.

«Переживання стану тривоги, депресії, горя змушує велику частину енергії особистості витратити на включення механізмів психологічного захисту, спрямованих на те, щоб позбутися психотравмуючих думок, почуттів, зовнішніх подій. Зниження рівня тривожності, страху звільняє енергію, що є основою функціонування здорової особистості» [1].

Застосування ТОТ в реабілітації поранених може мати декілька ключових переваг:

1. **Фізичне відчуття безпеки:** у разі психічної травми тілесні вправи та способи роботи з тілом можуть допомогти створити відчуття безпеки та збалансування.

2. **Відновлення контакту з тілом:** багато військовослужбовців, що пройшли через поранення, можуть втратити зв'язок зі своїм тілом через стрес та травму. ТОТ дозволяє їм повернутися до цього контакту, розуміючи свої фізичні відчуття та реакції.

3. **Розслаблення та стресорозвантаження:** фізичні вправи, які використовуються в ТОТ, можуть допомогти зменшити рівень стресу та напруги у тілі, що сприяє покращенню психічного стану.

4. **Виразження та регулювання емоцій:** через рух та фізичні вправи людина може виражати свої емоції, а також вчиться регулювати їх, що є важливим аспектом психологічної реабілітації.

5. **Покращення самоповаги та самосвідомості:** робота з тілом допомагає відчувати себе сильнішим та впевненим, що може позитивно позначитися на самоповазі та самосвідомості.

Основні методи тілесно-орієнтованої терапії включають [5]:

1. **Дихальні вправи:** вони можуть включати свідоме дихання, глибоке дихання, інтенсивне та повільне дихання, релаксаційні техніки.

2. **Рухова терапія:** рухові вправи допомагають звільнити напругу в тілі та покращити тілесне самопочуття. Це може бути йога, танець, тайцзи чи інші види рухових практик.

3. **Тілесні відчуття і техніки гіперсенсibiliзації:** робота з усвідомленням тілесних відчуттів і використання технік гіперсенсibiliзації допомагає звернути увагу на фізичні відчуття і відповіді тіла на емоційні стани.

4. **Соматична терапія:** це робота з фізичними відчуттями та тілесними реакціями для розкриття підсвідомих процесів і вирішення психологічних проблем.

5. **Медитація та увага на диханні:** медитація і увага на диханні можуть допомогти зняти напругу, зосередитися і покращити рівень спокою та внутрішньої гармонії.

6. **Емоційний розвиток через тіло:** включає в себе вираження емоцій через тілесні реакції, такі як жести, міміка обличчя та тілесні пози.

Виконання фізичних вправ може мати значний вплив на психічне самопочуття поранених військовослужбовців. Вони не лише сприяють фізичному відновленню, але й позитивно впливають на емоційний стан та загальний настрій. Вправи допомагають відволіктися від болю та стресу, що виникає внаслідок поранень, і сприяють підвищенню рівня ендорфінів – гормонів радості та задоволення.

Проведення регулярних фізичних вправ може сприяти поліпшенню настрою, зниженню рівня стресу та тривоги, а також покращенню сну. Вони допомагають підтримувати позитивне ставлення до самого себе та свого тіла, що є важливим аспектом психологічної реабілітації.

Крім того, фізичні вправи можуть стати ефективним інструментом для відновлення втраченої військовослужбовцями впевненості у власних силах та здатностях. Вони допомагають створити відчуття контролю над власним тілом та зміцнюють віру в успішне подолання труднощів, пов'язаних із пораненням.

Таким чином, фізичні вправи важливі не лише для фізичного відновлення, але й мають велике значення для психологічної реабілітації поранених військовослужбовців, сприяючи покращенню їх загального самопочуття та якості життя.

Важливість психологічної підтримки та роботи з пораненими виявляється в безпосередньому впливі на їх фізичний стан і швидкість одужання. Робота з психічними аспектами травми може сприяти зниженню рівня стресу, покращенню настрою, підвищенню мотивації до відновлення та покращенню сприйняття фізичних процесів.

Важливою складовою психологічної роботи є підтримка емоційного стану поранених, допомога їм у подоланні страхів та тривоги, пов'язаних з травмою та реабілітацією. Це може включати індивідуальні консультації, групові заняття, психотерапію, релаксаційні техніки та інші методи психологічної підтримки.

Позитивний емоційний стан сприяє покращенню фізичного самопочуття, сприяє швидшому відновленню та покращенню функціональних можливостей організму. Таким чином, психологічна робота з пораненими військовослужбовцями має значний вплив на їх загальний фізичний стан та успішність реабілітації.

Отже, ми розглянули основні аспекти фізичної реабілітації, такі як фізіотерапія та тілесно-орієнтована терапія, які сприяють відновленню м'язів та суглобів, а також покращенню загального фізичного самопочуття. Також ми розглянули важливість психологічної підтримки та роботи з пораненими, що допомагає їм подолати емоційний стрес, покращити настрій та мотивацію до одужання.

Комплексне поєднання фізичних та психологічних аспектів реабілітації грає ключову роль у швидкому та успішному відновленні військовослужбовців після поранень. Впровадження цілеспрямованих програм та методів реабілітації дозволить забезпечити їм повноцінне фізичне та психічне відновлення та повернення до активного життя та служби у Збройних Силах.

Література

1. Меліченко Т.Д., Войналович Т.В. Діяльність психолога щодо корекції емоційного стану особистості засобами тілесно-орієнтованої терапії. *Управління соціально-економічним розвитком регіону та оцінка його ефективності в умовах децентралізації: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Житомир, 30 квітня 2020 р.) / За ред. Т.В. Семенюк, Г.В. Циганенко. Електронний збірник тез-доповідей. Житомир.: ЖІ МАУП, 2020. С. 206-210.
2. Мухін В. М. Фізична реабілітація в травматології: монографія / В. М. Мухін. Львів: ЛДУФК, 2015. 424 с.
3. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 1. Київ, 2018. 208 с.
4. Пфау Д. Домашні вправи для реабілітації дорослих. Листки інструкцій / Дженет Пфау; пер. з англ. Львів: НАУТІЛУС, 2000. 45 с.
5. Хлівна О. М., Магдисюк Л.І. Психологія тілесності: навч.-метод. посіб. Луцьк: Вежа-Друк. 2022. 192 с.

Мілевська Олена Павлівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри логопедії і спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Важливим аспектом сучасної системи надання логопедичних послуг дошкільникам зі складними порушеннями мовлення є урахування

компетентнісного підходу як однієї з реформацій спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Однією з ключових компетентностей, якими оволодівають дошкільники, є комунікативна. Вона є результатом комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини та опосередкована пізнавальними процесами, соціально-поведінковими навичками та емоційно-комунікативними компонентами (І. Баранець, Н. Пахомова). Інтеграція цих складових розцінюється науковцями як комунікативна поведінка (Н. Компанець, В. Тарасун, І. Мартиненко, Т. Піроженко та ін.)

Загалом, комунікативна поведінка дошкільника є важливим показником його особистісного зростання, його соціалізації; вона виступає засобом задоволення власних потреб, лежить в основі вироблення умінь дитини вирішувати свої життєві „проблеми” [1; 2; 4]

Дослідження проблеми комунікативної поведінки дошкільника відбувалися в контексті розгляду проблем комунікативного та соціально-емоційного розвитку дітей з позицій психології, психолінгвістики, лінгводидактики (Л. Виготський, А. Богуш, І. Зимня, Л. Калмикова, Г. Костюк, О.О. Леонт'єв, С. Максименко, Т. Піроженко, М. Шахнаровичта ін.). Науковці вбачають початок комунікативного розвитку дитини у ранньому віці, а саме – у періоді немовляти, коли налагоджуються первинні взаємини дитини з дорослим через емоційно-позитивний контакт. Цей контакт завжди опосередкований емотивною лексикою, яка слугує для вираження емоційного стану та емоційно-оцінного ставлення суб'єкта комунікації, а сама емотивна лексика мимовільно стає невід'ємною складовою процесу комунікації дитини та обумовлює динаміку її подальшої поведінки [4].

На думку багатьох науковців (І. Бех, Н.Компанець, І. Мартиненко, Р. Павелків, В. Поуль, О. Скланська, А.Теплюк, An. J. Ayres, S.Greenspan, S. Wieder, David J. Hawes та ін.) емоційний розвиток визначає поведінку дитини.

Наукові бачення сутності поняття „комунікативна поведінка” полягають у наступному:

- здатність висловити прохання;
- уміння привернути увагу до себе чи своїх дій, а за потреби – вимагати її;
- здатність коментувати оточення;
- уміння щодо постановки запитів особистісного характеру;
- навички повідомлення про власні емоції та відчуття;
- уміння висловити протест чи відмову;
- здатність взаємодіяти рід час виконання певної діяльності.

Тобто, мовленнєвий розвиток дитини значною мірою детермінує становлення та реалізацію комунікативної поведінки. Відповідно, актуалізується проблема комунікативної поведінки у дітей з мовленнєвим дизонтогенезом. У нашому дослідженні ми зосередили увагу на окресленні особливостей комунікативної поведінки у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення (далі – ЗНМ).

Як відомо, у разі ЗНМ спостерігається системний характер мовленнєвого недорозвинення, що охоплює всі сторони мовлення і поєднується з вираженими

порушеннями його комунікативної функції; пасивний словник цих дітей повільно накопичується та тривало залишається обмеженим повсякденно-побутовою тематикою; суттєво сповільнюються процеси формування фразового мовлення та опанування граматичної структури рідної мови. Нестача мовно-мовленнєвих засобів спонукає цих дітей вже з раннього віку користуватися жестами [5, с. 345].

В. Тарасун зазначає, що дітям з виразним ступенем ЗНМ, зумовленим алалією, властиві прояви нерівномірності психічного розвитку. Зокрема, в ранньому віці ці діти, зазвичай, цікавляться іграшками та іграми; здатні добре орієнтуватися в побуті та опанувати навички самообслуговування; володіють достатньо диференційованими емоціями. Проте, у них відмічається обмежений запас знань і уявлень про навколишнє, затримується розвиток словесно-логічного мислення, гальмується формування соціальної поведінки. Крім того, ці діти відрізняються малою психічною активністю, слабкістю спонукань, підвищеним гальмуванням, схильністю до негативізму. Вони відмовляються від виконання завдань, що вимагають від них інтелектуального напруження і постійно потребують організуючої допомоги дорослого [5, с. 346].

Такі особливості позначатимуться на розвитку соціальної взаємодії малюка, яка безпосередньо реалізується через поведінкові дії, які, в свою чергу, відображають його емоційні реакції на зовнішнє і внутрішнє середовище. Незбалансовані емоційні реакції можуть стати причиною небажаної соціальної поведінки. Н.Компанець вказує наступне: „якщо людина не в змозі контролювати свої емоції, вона реагує імпульсивно або ірраціонально, що призводить до конфліктів на непорозумінні з іншими людьми” [2, с. 27-28].

Для дитини з ЗНМ, як і для дитини з типовим розвитком, комунікативна поведінка спирається на рівень соціально-емоційного розвитку та обумовлена мовленнєвим розвитком (В.Тарасун, І. Мартиненко, Т.Піроженко). Значення емоційно-соціального розвитку для особистісного становлення дитини з ЗНМ полягає, передусім, у формуванні особистісних потреб та здібностей, елементарних уявлень та практичних умінь, які забезпечують дитині життєдіяльність і допомагають усвідомити, як слід себе поводити, щоб почувати себепоможливості комфортно. На думку В.Тарасун, дитина з мовленнєвим дизонтогенезом з перших місяців життя контактує з різними людьми, і, відповідно, обов'язковою умовою її адекватної соціальної поведінки є вміння орієнтуватися в людському оточенні, а з іншого боку – ці вміння визначають результативність такої поведінки. „Всилу того, що емоційно-соціальні уміння і навички в такої дитини можуть бути в різному ступені ушкодженими, в переважній своїй більшості вона з труднощами спілкується майже з усіма категоріями людей і зустріч з ними для неї в подальшому може бути постійною проблемою” [5, с. 349].

З метою виявлення особливостей комунікативної поведінки дошкільників з ЗНМ нами було проведено експериментальне дослідження з використанням методики вивчення інтерактивної комунікації „Рукавички”(за Г. Цукерман), яка дозволяє оцінити комунікативну поведінку від час виконання спільної діяльності, виявити здатність до комунікативної ініціативи, вміння домовлятися, вміння

сприйняти думку іншого, підлаштуватися та переконати партнера. Методика виконується в парах. У якості обладнання було використано шаблони симетричних рукавичок та комплекти кольорових олівців.

Інструкція: „Діти, у кожного з вас є рукавичка – права і ліва; їх потрібно розфарбувати так, щоб вийшла пара, щоб вони були з однаковими візерунками. Спочатку домовтеся між собою, який візерунок малювати, а потім розфарбовуйте”.

Критерії аналізу: аналіз застосування методики передусім передбачає виявлення особливостей діяльній комунікації дошкільників. Фіксуються:

- ініціативність;
- здатність домовлятися, погоджувати дії з партнером;
- вміння переконувати, аргументувати свою пропозицію;
- здатність контролювати хід виконання діяльності партнером;
- взаємодопомога у процесі малювання;
- емоційне ставлення до спільної діяльності: позитивне (працюють із задоволенням та інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним в силу необхідності) або негативне (ігнорують один одного, конфліктують тощо);
- ступінь мовленнєвої активності партнерів;
- специфіка використання невербальних засобів спілкування.

Аналіз результатів дослідження показав наявність середнього рівня комунікації у 65 % старших дошкільників з ЗНМ III рівня під час виконання спільної діяльності; низький рівень – у 36% дітей та відсутність дітей з достатнім рівнем комунікації під час спільної діяльності.

Зазначимо, що робота з шаблонами рукавичок неабияк зацікавила дошкільників; зображувальна діяльність забезпечила зняття напруження; діти сприймали завдання як звичні для них розмальовки, окремі з них просили дозволу використати фломастери. Проте, ми виявили недостатність, збідненість семантичного наповнення комунікації у дошкільників зі ЗНМ III рівня.

Більш доступними вміннями діяльній комунікації для досліджуваних виявилися наступні:

- ініціативність у спілкуванні та контроль за діями товариша продемонстрували 65% дітей, використання невербальних засобів комунікації – 57% дітей; з ініціатива виявилась частково вербально („я тут малюю”, „я беру цей і це олівець”, „а що треба тут малювати?”, „знаєш, як малювати?”) і невербально (спроби розкласти шаблони симетрично, вертикально, відповідно до розташування пальців на руках);

- мовленнєва активність спостерігалась у половини дошкільників (50%), здебільшого невиразні коментарі, зовнішнє планування дій; рідше – запитання щодо процесу виконання завдання : „де ще треба малювати?”, „який колір тут взяти?”;

- третина дітей були здатними до взаємодопомоги (36%); частіше подавали олівець або пальцем вказували на той, що потрібно узяти; рідше – вказівним пальцем „підказували” незаповнені кольором місця;

- менше половини дітей виявили спроби домовитися про спільні дії (43% дїт.); решта – сприйняли завдання, як індивідуальну роботу;

- однакова кількість дітей виявили позитивне і нейтральне налаштування до ситуативно-предметної комунікації (по 43%);

- негативне сприйняття було зафіксовано у двох дітей (14%) – ці діти дратувалися, імпульсивно і хаотично виконували малюнок, сердилися і відверто бурчали; одна дитина під впливом емоцій кидала олівцем об стіл.

Разом з цим, відмови у виконанні завдання ми не спостерігали, що розцінюємо як потенційно сприятливі умови до нормалізації комунікативної поведінки в умовах ситуативно-предметної комунікації.

Використання емотивної лексики дошкільниками із ЗНМ ІІІ рівня виявилось недостатнім; третина дошкільників цієї групи (36%) вдалися до оцінювання результату своєї діяльності, під час якого й була використана емоційно-оцінна лексика: „клас!”, „ух-ти!”, „вау”, „супер”, „гарно”, „ще гарніше”, „модні рукавиці”. Ми помітили використання вигуків у якості оцінки результату, що свідчить про часткову доступність емоційно-мовленнєвої експресії цим дітям.

Таким чином, дослідженням засвідчено труднощі комунікативної взаємодії та слабкість проявів мовленнєвої ініціативи у дошкільників з ЗНМ, виразні труднощі визначення складних соціально-поведінкових емоцій, обмежене використання емотивної лексики, труднощі вербалізації своїх емоцій, відчуттів; невміння дітей щодо пояснення своїх переживань; труднощі спілкування з однолітками; неадекватність емоційного реагування на соціальні ситуації, обтяжені власною відповідальністю; нейтральне чи пасивне ставлення до ситуативно-діяльнїсної комунікації чи пізнавального навантаження.

Виявлені у процесі дослідження особливості комунікативної поведінки дошкільників з загальним недорозвитком мовлення дають підстави для подальшого вивчення означеної проблеми та для розроблення методичних матеріалів щодо навчання цих дітей поведінкової комунікації.

Література

1. Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М. Включення дітей з особливими освітніми потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів. *Навчально-метод. посібник*. Київ : Астарта, 2020. 37 с.
2. Компанець Н.М. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери *Науково-методичний посібник* . Актуальна освіта, м. Київ, Україна, 2023. 120 с.
3. Мартиненко І.В. Роль емоцій у спілкуванні дітей в умовах мовленнєвого дизонтогенезу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. праць* : Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 312–317.
4. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія. Київ : Нора-принт, 2002. 311с.

5. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації. Монографія. Київ : Вид. НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2012. 412 с.

Мірошниченко Олена Анатоліївна

докторка психологічних наук, доцентка кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління

Бовсунівська Яна Юріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Словник є однією з ключових складових мовленнєвого розвитку дитини. У дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення формування словника може виявляти певні труднощі, які вимагають уваги та професійного підходу логопеда. Проаналізуємо та розглянемо значення логопедичної роботи у формуванні словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

У дошкільному віці дитина активно вивчає світ навколо себе, а мова відіграє важливу роль у цьому процесі. Формування словника є одним із важливих етапів розвитку мовлення у дитини. Саме в цей період формуються основні лексичні навички, необхідні для успішного спілкування та вивчення навколишнього світу [1].

Діти з порушеннями мовлення можуть мати обмежений словник або труднощі у засвоєнні та використанні слів. Це може бути пов'язано з фонетико-фонематичними, лексичними або синтаксичними порушеннями. Логопед повинен провести аналіз конкретних проблем кожної дитини та розробити індивідуалізовану програму для подолання цих труднощів.

Логопед має ключове значення у формуванні словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Він забезпечує дітей необхідними знаннями та навичками для успішного розвитку мовлення. Логопедична робота включає в себе індивідуальні та групові заняття, використання ігрових та інтерактивних методів навчання, а також співпрацю з батьками для підтримки навчального процесу вдома.

У логопедичній роботі для формування словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення використовуються різноманітні методики [2]. Серед них ігрові методи, робота з інтерактивними матеріалами, розвиток комунікативних вмінь та залучення родини до процесу навчання.

Ігрові методи є одними з найбільш популярних серед таких методик. Гра – основний спосіб навчання у дітей цього віку, оскільки вона створює позитивну

атмосферу для навчання та сприяє активному залученню дитини до процесу навчання. Можна виділити ось такі ігрові методи:

- Забезпечте ігрове простір, що сприяє активній участі дитини. Використовуйте яскраві та цікаві іграшки, матеріали для творчості та розвитку мовлення.
- Заохочуйте дітей до висловлювання думок, емоцій та ідей під час ігрових сесій. Створюйте ситуації, що вимагають вживання слів та фраз.
- Рольові ігри дозволяють дітям відтворювати реальні ситуації, що сприяє розвитку комунікативних навичок та розширенню словника.
- Використовуйте картинки, малюнки, іграшки та інші опорні матеріали для візуалізації та конкретизації навчального матеріалу.
- Обирайте ігри та завдання, які відповідають інтересам дитини. Використовуйте нові ідеї та матеріали, щоб утримувати увагу дітей протягом всього процесу навчання.
- Підкажіть батькам ігрові активності та завдання, які можуть вони виконувати вдома для подальшого розвитку мовлення дитини.
- Стежте за реакцією дітей на ігрові методи та відстежуйте їх прогрес, щоб адаптувати підхід та методи відповідно до потреб кожної дитини.

Також використовуються інтерактивні матеріали, які допомагають візуалізувати інформацію та зробити навчання більш цікавим і зрозумілим для дітей. Це можуть бути ось такі прийоми [3]:

- Створюйте картки з ілюстраціями та словами, що відображають конкретні предмети, дії або поняття. Дозвольте дітям використовувати ці картки для ігор, вправ на співвіднесення та створення речень.
- Під час занять використовуйте малюнки та ілюстрації, щоб візуалізувати нові слова та поняття. Дозвольте дітям описувати та розповідати про малюнки, щоб поглибити їх розуміння та вживання слів.
- Використовуйте різні конструкції, такі як пазли, кубики з буквами або словами, для створення ігор, які сприяють розвитку мовлення та лексичного запасу. Наприклад, діти можуть складати слова з кубиків або збирати пазли за допомогою слів.
- Розробіть ігрові сценки з різними предметами та ситуаціями, в яких діти можуть вживати нові слова та вираження. Наприклад, створіть "магазин" або "лікарню" з різними іграшковими предметами та дозвольте дітям вільно спілкуватися та вживати нові слова.
- Пропонуйте дітям творчі завдання, такі як створення малюнків або колажів за певною темою, що сприяє розширенню їх словника та використанню нових слів.

Розвиток комунікативних вмінь є ще однією важливою складовою роботи з формування словника. Логопед стимулює дітей до спілкування, використовуючи різні ігрові та вправи, які допомагають розвивати їхні мовленнєві навички та здатність висловлювати свої думки та почуття.

Надто важлива роль у формуванні словника відводиться залученню родини до процесу навчання. Логопед працює з батьками, та надає такі поради: впровадити спільне читання, ігри зі словами та використання мобільних додатків

для мовного розвитку; забезпечити наявність різноманітних мовних матеріалів у домашньому середовищі, таких як книги, аудіокниги, іграшки тощо, що стимулюють розвиток мовлення дитини; забезпечити позитивне спілкування та регулярні консультації з логопедом. Залучення батьків до створення мовного середовища дома сприяє успішному формуванню словника та розвитку мовлення дитини.

Ці різноманітні методики дозволяють логопедам створити стимулююче середовище для навчання, що сприяє ефективному формуванню словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Логопедична робота з формування словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку є надзвичайно важливою, оскільки словник відіграє ключову роль у їхньому мовленнєвому розвитку. Ця робота передбачає розробку та впровадження спеціалізованих програм, спрямованих на подолання мовленнєвих труднощів кожної конкретної дитини [2].

Основним принципом цієї роботи є індивідуалізований підхід до кожної дитини, орієнтований на її унікальні потреби та можливості. Логопед проводить ретельний аналіз мовленнєвого розвитку кожної дитини, враховуючи її сильні та слабкі сторони. На основі цього аналізу логопед визначає найефективніші методи та стратегії для розвитку словника дитини. Це може включати різноманітні ігрові, інтерактивні та комунікативні методи, спрямовані на збагачення словника та вдосконалення мовленнєвих навичок.

Такий індивідуально підготовлений підхід є ключовим для досягнення успішних результатів у формуванні словника та подоланні мовленнєвих труднощів у дітей дошкільного віку. Врахування конкретних особливостей кожної дитини допомагає забезпечити оптимальну підтримку та розвиток мовлення, що сприяє їхньому повноцінному інтегруванню у суспільство та навчальний процес.

Поступовість та систематичність у плануванні програм розвитку словника у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями є ключовими аспектами успішної логопедичної роботи. Це означає поступове збільшення складності завдань та систематичне врахування попередніх досягнень дитини. Логопеди створюють програми з невеликими кроками, які поступово розширюють словниковий запас та розвивають мовленнєві навички. Планування враховує послідовність вивчення слів та концепцій, щоб дитина могла легко адаптуватися та засвоїти новий матеріал. Систематичний підхід допомагає створити стійкі навички та забезпечити плавний перехід до більш складних завдань. Такий підхід забезпечує ефективний та стабільний розвиток словника у дітей з мовленнєвими порушеннями, допомагаючи їм успішно впоратися з викликами, які виникають у процесі навчання мовленню.

Мотивація та позитивне підкріплення відіграють важливу роль у формуванні словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Стимулююча атмосфера та підтримка допомагають дітям відчувати себе успішними та зберігати інтерес до навчання. Похвала за досягнення та позитивне підкріплення за спроби розвивати свій словник мотивують дітей до активної

участі у навчальному процесі. Це допомагає підтримувати їхню мотивацію та емоційний стан, що є важливим для ефективного навчання. Крім того, позитивне ставлення логопеда до досягнень дитини сприяє побудові довіри та відкритості, що стимулює активну участь у навчальних заняттях та допомагає зберегти позитивну динаміку у формуванні словника.

Аналіз та оцінка результатів логопедичної роботи з розвитку словника у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями є ключовим етапом процесу. Це включає оцінку збагачення словника, покращення мовленнєвих навичок та здатності дітей до спілкування. Логопед аналізує кількісні та якісні показники розвитку мовлення, оцінює динаміку змін у словнику дитини, а також спостерігає за її успішністю у використанні нових слів та фраз. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при оцінці результатів та коригуванні подальших стратегій розвитку. Це дозволяє логопедам адаптувати програми розвитку до конкретних потреб та досягнень кожної дитини, забезпечуючи оптимальний результат у формуванні словника та подоланні мовленнєвих труднощів [4].

Подальше вдосконалення методик логопедичної роботи з формування словника у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення передбачає впровадження інноваційних підходів та використання сучасних технологій. Розвиток інтерактивних програм та мобільних додатків сприяє ефективному навчанню через ігрову діяльність та візуалізацію матеріалу. Можна надати фахівцям такі поради: оберіть для дітей дошкільного віку інтерактивні програми або мобільні додатки, які спеціально розроблені для розвитку мовлення; обирайте програми, які дають змогу налаштувати рівень складності, тематику та швидкість просування відповідно до індивідуальних можливостей; розробіть рекомендації щодо використання таких програм вдома та підтримуйте батьків у цьому процесі. Слідкуйте за появою нових програм та додатків для розвитку мовлення та словника у дітей; досліджуйте та впроваджуйте сучасні методики оцінки результатів у логопедичній практиці; вони дозволять вам точніше відслідковувати прогрес у формуванні словника.

Також важливо звертати увагу на індивідуальні потреби кожної дитини та адаптувати програми до їхніх можливостей. Розвиток сучасних методик оцінки результатів дозволить точніше відслідковувати прогрес у формуванні словника та вчасно вносити корективи.

Логопедична робота з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку виявляється надзвичайно важливою у формуванні їхнього словника та загального мовленнєвого потенціалу. Завдяки професійному підходу логопеда та застосуванню ефективних методик навчання діти мають можливість здобувати необхідні лексичні навички, які є фундаментом для успішного спілкування та навчання в майбутньому. Важливість розвитку словника у дітей з порушеннями мовлення підкреслюється як для їхнього соціального взаємодії, так і для академічного успіху. Логопедична практика не лише допомагає вирішувати існуючі проблеми, але й створює основу для подальшого розвитку, що робить її вкрай важливою в ранній дитячій освіті.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ : Світич, 2008. 430 с.
2. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ: Освіта України, 2015. С. 292.
3. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 239 с.
4. Шеремет М. К. Особливості формування вищої форми передачі інформації. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Актуальні проблеми логопедії : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. № 18. С. 291–293.

Мітіна Ольга Леонідівна

аспірантка Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

Наукова керівниця:

Максимова Н.Ю., докторка психологічних наук, професорка

Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ СУЧАСНИХ ЖІНОК ДО МАТЕРИНСТВА

Останніми роками спостерігається значна перебудова в ієрархії цінностей сучасних молодих жінок, зокрема відзначається зниження цінності материнства і сім'ї в цілому, на перший план у жінок виходять цінності професійної самореалізації, досягнення матеріальної стабільності та фінансової незалежності. Дана тенденція призводить до того, що материнство перестає сприйматися жінками як необхідний етап їхнього природного розвитку, внаслідок чого сьогодні досить поширеним є явище свідомого відкладання жінкою народження дитини на більш пізній репродуктивний вік або відмова від народження дитини взагалі, поширюється так звана тенденція «чайлдфрі» серед молодих жінок.

Статистичні дані за останнє десятиліття свідчать про те, що Україна перебуває в стані глибокої демографічної кризи, яка ще більш загострилася з початком активних бойових дій, внаслідок чого значна кількість жінок змушені були виїхати за межі країни, що ще більше погіршує демографічну ситуацію в нашій країні. Крім того, ігнорування психологічного аспекту готовності жінок до материнства може призвести, з одного боку, до безвідповідального ставлення до народження та виховання дітей, а з іншого - до повної відмови народжувати у майбутньому. Отже, на сьогодні актуальною є проблема дослідження психологічних чинників готовності жінок до материнства та формування їх усвідомленого підходу до народження та виховання дитини.

Слід зауважити, що проблема материнства цікавить людство з давніх часів: науковцями розглядаються історико-філософські, соціально-педагогічні та

біологічні аспекти материнства. Сучасні наукові дослідження здебільшого сконцентровані в межах медичного та психологічного напрямків. У медико-орієнтованих дослідженнях акцентується увага насамперед на пошук методів збереження репродуктивного здоров'я жінок, дослідження фізіологічних механізмів перебігу вагітності та чинників її ускладнюючих (Л.М. Вигівська, А.С. Котенок, І.В. Майданник, В.Ф. Олешко), своєчасне виявлення патологій та корекцію можливих відхилень у розвитку плода, особливості післяпологового періоду для матері та дитини (О.М. Бондаренко, І.А. Жабченко, Н.Г. Корнієць, І.С. Ліщенко, Т.М. Коваленко, С.В. Тертична-Телюк).

У психологічній літературі достатньо широко розкривається проблема усвідомленого і відповідального ставлення до батьківства (Є. О. Брага, В.П. Думанська, А.І. Годлевська, О.І. Онипченко, Н.О. Островська, О. Смалько, І.М. Трубавіна, Н. Шмілик). Окремі аспекти готовності молодих людей стати батьками в майбутньому висвітлюються у працях Н.О. Белік, Н.В. Дармостук, В.П. Кравець, Л.Н. Смаліус, В.В. Сторож, Н.В. Шавровської. На важливості формування батьківської компетентності молодого подружжя, необхідності їхнього психологічного супроводу акцентують увагу О.Л. Нагул, М. Мушкевич, О. Шишук. У працях сучасних українських вчених розглядаються різні аспекти психологічної готовності жінок до материнства (Н.В. Даніленко, М.В. Нероба, Н.Д. Гаража, О.П. Таран, Н.В. Яремчук).

Науковці розглядають материнство як особливий природно зумовлений фізіологічний і психологічний стан жінки, а також як певний соціальний статус, що характеризується своєрідною ментальністю та потребою жінки народити та виховувати свою дитину. М.В. Нероба виокремлює два основних напрями дослідження проблеми материнства в психології: материнство як забезпечення умов для розвитку дитини, тобто культурно-історичні, біологічні та психологічні аспекти материнства; материнство як складова особистісної сфери жінки, розуміння материнства як стадії статево-вікової ідентифікації жінки [3, с. 50].

На думку О.П. Таран готовність жінок до материнства зумовлена сукупністю внутрішніх та зовнішніх чинників. Так, до внутрішніх чинників відноситься психологічна готовність до материнства, що трактується як здатність матері забезпечити адекватні умови для розвитку дитини та виявляється у певному типі материнського ставлення. В структурі психологічної готовності жінок до материнства авторка визначає п'ять основних блоків: 1) особистісна готовність (загальна особистісна зрілість); 2) адекватна модель батьківства (сприятливий досвід власного дитинства); 3) мотиваційна готовність; 4) сформованість материнської компетентності; 5) сформованість материнської сфери (самоусвідомлення себе матір'ю). Серед зовнішніх чинників відзначаються всі аспекти відносин з партнером, підтримка або її відсутність з боку родини жінки, фінансовий стан, економічні, політичні та екологічні чинники. Загалом суб'єктивне благополуччя, задоволеність жінки відносинами з партнером формує у неї відчуття власної фінансової та психологічної безпеки, що є найвагомішим фактором готовності до материнства. [4, с. 92-96].

Дослідження Н.В. Шавровської, Л.Н. Смалиус показують, що головним психологічним чинником готовності молодих людей до батьківства є розуміння мети народження дитини та усвідомлення відповідальності за її майбутнє, любов до дітей в цілому. Причинами неготовності до батьківства є негативний досвід власного дитинства через образи на батьків; недостатній розвиток емоційної сфери; небажання брати на себе відповідальність; страх щодо обмеження в професійній кар'єрі; розрив або погіршення стосунків із партнером, відсутність повноцінного уявлення про те, як побудувати оптимальні дитячо-батьківські стосунки, як виховати розвинену, здорову у фізіологічному та психологічному сенсі особистість [6, с. 159-160].

Магдисюк Л. І., Демчук В. Б., визначають наступні аспекти психологічної готовності до материнства: мотиваційний – мотив народження дитини, відповідальність за його народження і виховання; оціночний – рефлексія власної підготовленості і відповідності себе ролі матері; емоційний – емоційне сприйняття ситуації материнства загалом; операційний – материнська компетентність догляду за дитиною, уміння моделювати власну діяльність; регуляційний – саморегуляція жінки під час вагітності та після народження дитини. Готовність до виконання ролі матері полягає в усвідомленні функцій та відповідальності за їх виконання, а також безпосередня їх реалізації, що залежить від накопиченого досвіду взаємодії з власною матір'ю. Формування образу своєї моделі материнства, бажання мати сім'ю та дітей є показником гармонійного формування материнської сфери жінки [2, с. 67-68].

Материнство Д.С. Кирилова розуміє як процес вибудовування смислових меж між матір'ю і дитиною. Тому одним із основних новоутворень материнства виступає зміна смислової сфери жінки, яка визначає її переживання, що реалізується в системі взаємодії «мати-дитина». В період дорослості однією з найважливіших потреб виступає створення сім'ї і продовження роду, тому готовність до материнства впливатиме на реалізацію цієї потреби в житті. На думку авторки, якщо жінка ставить перед собою за ціль насамперед професійну реалізацію, а сім'ю і появу дітей відкладає на другий план або не розглядає за можливу взагалі, тоді її материнська ідентичність є несформованою або недостатньо добре розвиненою, що є наслідком несприятливого дитячого досвіду стосунків з власними батьками, в першу чергу з матір'ю. Психологічна готовність до материнства включає такі аспекти, як прийняття себе, позитивне ставлення до майбутньої вагітності та дитини, готовність та поінформованість про зміни, що стосуватимуться тіла майбутньої жінки, сімейної системи, про функції, які виконуватиме майбутня мама [1, с.103].

Н.І. Чепелева акцентує увагу на тому, що уявлення і ставлення до материнства формуються задовго до безпосереднього набуття досвіду материнства під впливом багатьох соціальних і індивідуально-психологічних чинників, і ці уявлення носять певною мірою ідеалізований характер. Саме ці ідеалізовані уявлення формують психологічну готовність до материнства, яка є складним особистісним утворенням, яке не можна звести до моделі «готовність/неготовність». Структура уявлень про майбутнє материнство включає

когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти. Когнітивний компонент сучасної жінки представлений системою уявних образів майбутнього материнства (система знань про сімейне життя, себе як майбутньої матері) формується ще задовго до її реалізації. Емоційно-ціннісний компонент як ставлення, установки щодо виконання материнської ролі є центральним та системоутворюючим у структурі психологічної готовності до материнства, оскільки він пов'язаний із усвідомленим вибором жінки бути чи не бути матір'ю. За гармонійного поєднання пріоритетного ставлення до материнства з іншими особистісно-значущими ставленнями виникає цілісність та максимальне задоволення жінки своєю соціальною роллю. Поведінковий компонент формує образ майбутньої взаємодії матері з дитиною й очікувані ролі подружжя після народження дитини [5, с.280].

Слід зазначити, що свідоме відкладання материнства в окремих випадках може бути результатом наявності у жінки внутрішніх проблем, пов'язаних з її особистісною незрілістю та неготовністю до прийняття відповідальності за життя й благополуччя власної дитини.

Отже, підсумовуючи вищенаведене можна зазначити, що материнство розглядається науковцями як інтегральна психологічна властивість особистості жінки, що базується на усвідомленні власного життєвого вибору до народження дитини та готовності брати на себе відповідальність за виконання материнських функцій. Психологічна готовність молодої жінки до майбутнього материнства включає ціннісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний та афективно-регулятивний компонент. Ставлення жінки до материнства формується під впливом багатьох чинників, проте готовність стати матір'ю—це насамперед усвідомлений і відповідальний вибір жінки і є результатом особистісного розвитку, розгортання суб'єктності, самоусвідомлення, прийняття власних переконань та цінностей, наслідком чого є готовність до народження та виховання дитини, прийняття жінкою соціальної і психологічної ролі та функцій матері.

Література

1. Кирилова Д.С Психологічна готовність до материнства в структурі життєвих смислів жінки: теоретико-методологічний аналіз. *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. Вип. 8, 2017. С.101-104.
2. Магдисюк Л. І., Демчук В. Б. Психологічна готовність української молоді до материнства. *Science, Research, Development*. 2022. №50 С.67-70.
3. Нероба М.В. Материнство як психологічний феномен. *Педагогічний Процес: теорія і практика*. 2015. № 3. С. 48–53.
4. Таран О.П., Гаража Н.Д. Соціально-психологічні чинники ставлення сучасних жінок до материнства *Габітус. Серія Психологія особистості*. Вип. 30. 2021. С.91-96.
5. Чепелева Н.І. Чинники формування уявлень жінки про материнство та трансформація образу матері в період народження дитини. *Габітус. Серія: Соціальна психологія. Юридична психологія*. 2023. Вип. 45. С.278-283.

6. Шавровська Н.В., Смалиус Л.Н. Усвідомлене батьківство як інтегративне утворення юнацького віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019, № 2, Т. 2. С.158-162.

Мітіна Світлана Володимирівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки,
Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Перед нашим суспільством надзвичайно гострим є питання забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей, особливо тих, хто потребує спеціальних умов виховання, корекційного навчання та соціальної інтеграції в реальне життя. Саме інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку та допомоги в соціальній адаптації аутичної дитини. Кількість дітей з розладами спектра аутизму в навчальних закладах зростає, при цьому типовою є ситуація, коли вчителю не знають, як працювати з такими дітьми. На жаль в нашій країні не відпрацьовані механізми і технології залучення аутичних дітей до освітнього процесу, через що потерпають як аутичні діти та їхні батьки, так і фахівці, що працюють з цими дітьми. Саме тому проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами спектра аутизму в освітньому просторі є досить актуальною.

Проблема аутизму є дуже складною як у теоретичному, так і в практичному аспектах і досліджується в межах різних наукових напрямків: медичного, фізіологічного, психологічного, педагогічного. Аналіз наукових джерел свідчить, що початково проблема аутизму досліджувалася зарубіжними науковцями у клінічному аспекті у структурі патологічного процесу, що може виявлятися у різних нозологічних формах при дитячій шизофренії, олігофренії, психогенно обумовлених станах (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, В. Hermelin, L. Kanner etc.). L. Kanner охарактеризував ранній дитячий аутизм як особливий стан з порушеннями спілкування, моторики, який було віднесено до станів так званого «шизофренічного» спектру, основними проявами якого є стереотипна, одноманітна поведінка з елементами одержимості та порушенням мовленнєвого розвитку. Наукові розробки проблеми аутизму пов'язані з іменами таких видатних психіатрів, педагогів-дефектологів, психологів як Е. Блейлер, В. Каган, Д. Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький. Інтенсивне вивчення дитячого аутизму у багатьох країнах, розширення біологічних та генетичних досліджень в цьому напрямку дозволили підтвердити клінічну і біологічну гетерогенність синдрому раннього дитячого аутизму і виокремити його форми з шизофренії та раніше не диференційованих груп аутистичних розладів. L. Wing та J. Gould у 1979 році ввели термін «порушення аутистичного спектру»,

який показує, що є цілий спектр проблем і підтипів аутизму. У 2004 році було введено термін «розлади спектру аутизму» (РСА) [1, с.52].

В останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками (В. І. Бондарь, О.В. Гаяш, М.І. Кляп, Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, Т. Скрипник, М. Химко, Д.І. Шульженко). В. Бондарь визначає аутизм як хворобливий стан психіки людини, що характеризується послабленням зв'язків із реальністю та виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми. Наукові пошуки Д. І. Шульженко спрямовані на визначення причин аутизму серед яких основні це генетичні впливи і функціональні розлади мозку. Загалом, більшість науковців визнають, що основою аутизму є порушення роботи центральної нервової системи, нормального функціонування та нейронної організації мозку, включаючи розвиток дендритів і аксонів, формування синаптичних контактів, що породжують характерні симптоми, які проявляються при розвитку соціально значущих когнітивних навичок та обробці соціальної інформації. Українські вчені вважають, що аутизм є спектральним порушенням, тобто симптоми захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені тяжкості [1, с.53].

Вважається, що розлади спектру аутизму є біологічними за своїм походженням, етіологічним чинником є генетичний чинник і органічне ураження центральної нервової системи. Діти з розладами спектру аутизму мають «атиповий» мозок, який особливим способом сприймає та обробляє інформацію, зокрема соціальну, що й пояснює труднощі їх соціальної взаємодії, спілкування з іншими людьми. Аутичні діти в навчальних закладах важко звикають до режиму занять, вони потребують індивідуального підходу, постійної підтримки. Неочікувані зміни в шкільному режимі становлять загрозу емоційного зриву для дитини з аутизмом. Раніше для дітей з особливими потребами пропонували лише індивідуальне навчання, однак цей підхід не сприяв їхньому соціальному розвитку. Для аутичної дитини важливим є не лише освоєння знань та набуття нових навичок, а також можливість взаємодії з іншими людьми, використовувати свої знання й уміння в реальному житті [3, с.182].

Т. Скрипник зазначає, що для дітей з аутизмом не становить труднощів оволодіти навчальними навичками, оскільки вони мають добре розвинену механічну пам'ять, можуть чітко й без помилок відтворювати засвоєне. Однак їм складно продемонструвати це через труднощі соціальної адаптації. Автор наголошує, що для подолання стресу діти з розладами спектру аутизму несвідомо вибудовують захисні реакції, які перешкоджають їм бачити предмети в розмаїтті та взаємозв'язках, сприймати й розуміти слова людей, адаптуватися серед людей. Поки діти перебувають у такому напруженому стані, навчання не має ефективного результату [5, с.6].

Науковці визначають різноманітні чинники, які обумовлюють складнощі впровадження освіти для аутичних дітей в нашій країні.

1. Брак системної ранньої допомоги як першої і необхідної ланки освітнього процесу (навчання, виховання, розвитку), що не дає змогу визначити порушення на ранньому етапі розвитку дитини і розпочати необхідну роботу в напрямі виправлення відхилень у розвитку та відновлення порушеної функції.

2. Відсутність традицій і культури здійснення корекційно-розвивальної роботи з аутичними дітьми і роботи з родиною в цілому. Помилками в цьому контексті є неврахування особливостей взаємодії батьків з дитиною і обставин життєдіяльності дитини в умовах сім'ї; заняття з дитиною виключно в індивідуальному режимі; неузгодженість і хаотичність корекційно-розвивальних заходів, які застосовуються до дитини.

3. Брак централізованої і відповідної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, здатних усвідомлено і ефективно здійснювати освітню діяльність по відношенню до дітей з розладами спектру аутизма.

4. Відсутність наступності освітнього процесу для дітей з аутизмом, а саме чіткого маршруту зі схемою: рання допомога, цілеспрямована підготовка дитини до дошкільного навчального закладу (ДНЗ), налагодження послідовного переходу дитини до ДНЗ, підготовка до введення у певний шкільний простір, послідовне навчання у шкільному закладі, фахівці якого, з опорою на попередній психолого-педагогічний досвід роботи з дитиною, вибудовують найдоцільнішу стратегію освітньої діяльності, щоб сприяти повноцінному навчанню, розвитку та соціальній адаптації дитини [4, с.129].

Скрипник Т. зауважує на тому, що будь яку дитину з аутизмом можна привчити до порядку, організованості, адаптувати до дитячого колективу й сприяти її послідовному розвитку. Але для цього процес введення аутичної дитини в освітній простір має бути продуманим і послідовним, коли навколо гуртуються фахівці, які разом з батьками створюють міждисциплінарну, полісуб'єктну команду психолого-педагогічного супроводу і розпочинають колегіальну роботу в напрямку розробки та реалізації компетентного освітнього маршруту для цієї дитини. При цьому, психолого-педагогічний супровід розглядається як пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення у дітей з розладами аутичного спектру дестабілізаційних чинників, формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах навчального закладу [5. с.7].

Основними особливостями дітей з розладами аутичного спектру (РАС), які перешкоджають їх соціальній адаптації та навчанню у середовищі однолітків, є: виражені труднощі соціально-емоційної взаємодії; труднощі організації власної діяльності, поведінкові порушення, які виявляються по різному; виражена нерівномірність і специфіка розвитку психічних функцій; труднощі у встановленні продуктивної взаємодії з оточуючими, що визначає необхідність у використанні спеціальних прийомів і методів при психолого-педагогічному супроводі цих дітей. Слід пам'ятати, що аутизм являється первазивним порушенням, яке торкається усіх сторін психіки – сенсомоторної, перцептивної, мовленнєвої, інтелектуальної, емоційно-вольової сфери. Тому система психолого-педагогічної допомоги дітям з РАС повинна включати компоненти, спрямовані на

корекцію порушень розвитку в усіх цих сферах, причому всі ці компоненти повинні бути взаємопов'язані між собою [2, с.43].

Психолого-педагогічний супровід аутичної дитини передбачає спільну узгоджену командну роботу фахівців, де кожен має виконувати чітко визначені завдання. Основними завданнями корекційної роботи психолога з дитиною з РАС є корекція дезадаптивної поведінки, формування навичок соціальної взаємодії та комунікативних навичок, формування уявлень про себе і своє соціальне оточення, емоційно-особистісний розвиток дитини. Головними завданнями вчителя-дефектолога при роботі з аутичними дітьми є: створення адекватно організованого середовища; подолання нерівномірності в розвитку (альтернативна і полегшена комунікація, глобальне читання); формування базових передумов навчальної діяльності (навичок імітації, роботи за зразком, розуміння інструкцій); організація режиму комунікативного спілкування; соціально-побутова адаптація. Слід зауважити, що при роботі з аутичною дитиною повинні переважати наочні засоби пред'явлення матеріалу; раціональне дозування інформації; адекватний можливостям сприйняття дитиною темп подачі матеріалу; використання адаптованих текстів; варіативність рівня складності завдань, візуальна підтримка (фотографії, піктограми). Всі отримані вміння необхідно закріплювати і переносити в різні життєві ситуації. Робота з покращення соціальної адаптації дитини має здійснюватися у тісній взаємодії з її батьками. Діяльність логопеда як спеціаліста супроводу має бути спрямована на диференціацію мовленнєвих порушень, обумовлених аутизмом; розвиток мовлення, подолання фонетико-фонематичного недорозвитку, корекцію лексико-граматичної сторони мовлення, складової структури слова, розвиток зв'язного мовлення, активізація мовленнєвої діяльності; формування і розвиток спонтанного мовлення в побуті, в грі; розвиток мовлення в навчальній ситуації. Зрозуміло, що при організації комплексного супроводу дитини з РАС над комунікативною стороною мовлення має працювати не тільки логопед, але спочатку саме він на заняттях створює певні комунікативні стереотипи, які потім дитина з допомогою психолога і вчителя-дефектолога зможе переносити в більш широкі комунікативні ситуації [2. с.45].

Слід зауважити на тому, що важливою умовою успішного психолого-педагогічного супроводу дитини з розладами спектру аутизма є тісна співпраця з батьками, яка передбачає формування у них адекватного сприйняття власної дитини, особливостей її поведінки, формування активної позиції участі в корекційному процесі. Корекційні заняття, як зауважує О.В. Гаяш, необхідно проводити у присутності батьків, що являється важливим фактором у створенні простору партнерства і довіри між сім'єю і педагогом. При цьому, батьки краще розуміють стан дитини, її проблеми, цілі і завдання роботи, розвивається батьківська компетентність, виробляється єдиний підхід до формування тих чи інших навичок дитини [2. с. 46].

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновки, що розлади аутистичного спектру проявляються у ранньому дитячому віці і характеризуються глибокими порушеннями в розвитку та нетиповою поведінкою, що призводить до суттєвих обмежень соціальної взаємодії та комунікації. Сучасними науковцями

аутизм розглядається як загальне порушення психічного розвитку дитини, яке обумовлене біологічною дефіцитарністю центральної нервової системи. Психолого-педагогічний супровід передбачає створення необхідних умов для навчання і розвитку дітей з розладами спектра аутизму, які включають в себе ресурси навчального середовища та індивідуальні можливості та ресурси самої дитини. Формування освітнього процесу для дитини з розладами спектра аутизму, це послідовний процес, що потребує спільної командної роботи всіх учасників психолого-педагогічного супроводу, який спрямований на визначення актуальних цілей, розробку індивідуальної програми розвитку для кожної окремої дитини, що допоможе повноцінно розвиватися та навчатися дитині у навчальному просторі, враховуючи її унікальні можливості та потреби.

Література

1. Базима Н.В. Теоретичне вивчення проблематики аутизму. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. № 1. С. 51–56.
2. Гаяш О.В., Кляп М.І. Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектра аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. С.37-47. <http://aqce.com.ua/>
3. Матейко Н.М. Проблеми психологічного супроводу дітей зі спектром аутизму в освітньому закладі. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5, Т. 1. С.181-185.
4. Михайлов Р.В., Романів О.П., Надь Б.Я. Вміння надавати психологічно-педагогічний супровід дітям з аутизмом і включати їх у соціальні групи, як запобіжність прогресу хвороби у майбутньому *Економіка і право охорони здоров'я*. 2018. № 2 (8). С.129-131.
5. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укладач Т.Скрипник, Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

Мороз Ольга Миколаївна

аспірантка ОНП «Соціальна робота»,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

ПІДГОТОВКА КВАЛІФІКОВАНИХ КАДРІВ ДЛЯ РОБОТИ В МАЛИХ ГРУПОВИХ БУДИНКАХ

Реформа системи інституційного догляду дітей передбачає розвиток сімейних форм виховання та появу нових соціальних послуг та закладів соціального захисту для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Одним із таких закладів є малий груповий будинок, який передбачає забезпечення умов проживання для дітей шляхом їх догляду та виховання в умовах, максимально наближених до сімейних, соціалізації та підготовки до самостійного життя, організації надання їм комплексу необхідних послуг, зокрема

у громаді, сприяння поверненню дітей в біологічну сім'ю або влаштування в сімейні форми виховання. [2, с. 1]

Для створення умов, максимально наближених до сімейних, важливо мати спеціально підготовлений кваліфікований персонал, оскільки умови праці та завдання вихователів значно різняться від тієї діяльності, яку вони здійснювали в закладах інституційного догляду. В малому груповому будинку не достатньо організувати догляд та заняття з дітьми з розвитку їх освітніх компетенцій, основним завданням вихователя є забезпечити індивідуальну роботу з дитиною, сформувавши з нею довірливі стосунки. Створити умови, схожі на сім'ю, коли у дитини є один дорослий, який відповідає за її фізичний, емоційний, психологічний, соціальний та когнітивний розвиток, має з дитиною емоційний зв'язок, передає їй свій досвід, формує навички самообслуговування, ведення домашнього господарства, готує до самостійного життя, залучає до придбання продуктів, приготування їжі, прибирання, ремонту одягу та речей, прання.

У малих групових будинках відсутній обслуговуючий персонал, він передбачений лише тоді, коли у закладі перебувають діти з інвалідністю або діти молодшого віку, які потребують постійного стороннього догляду. За інших умов всю роботу з ведення господарства здійснюють вихователі разом з дітьми. Тобто педагогічний персонал має мати компетенції з догляду за будинком, приготування їжі, дрібного ремонту меблів та обладнання будинку тощо.

Вихователі також мають забезпечити роботу з сім'єю дитини для підготовки її реінтеграції або роботу з кандидатами у прийомні батьки, опікуни, батьки-вихователі або усиновлювачі для влаштування дитини в сімейні форми виховання.

Аналіз довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників сфери соціальних послуг показав, що у ньому відсутні кваліфікаційні вимоги до вихователя малого групового будинку, також відсутній відповідний професійний стандарт.

Тому для підготовки працівників малих групових будинків доцільно застосовувати післядипломну освіту, забезпечивши розвиток нових компетенцій у педагогічних кадрів. Це завдання також передбачає розробку спеціальної навчальної програми, в основі якої буде специфіка роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, робота з дітьми, які переживають втрату та мають психологічну травму, робота з особами з низьким батьківським потенціалом. Також важливо розкрити питання адаптації дитини до нових умов проживання та колективу, їх дисциплінування, соціалізації, забезпечення участі у питаннях, що стосуються життя дитини.

Навчання працівників малих групових будинків показало, що у вихователів, які до цього мали досвід роботи в закладах інституційного догляду, присутній супротив до прийняття нової ролі та нової методики. Не всі згодні виконувати домашню роботу з дітьми та бути в контакті з ними у свій поза робочий час. Тому їх навчання вимагає ретельної підготовки та часу. Варто поєднати навчання з практичним досвідом, забезпечивши супровід на робочому місці та супервізію. Такий підхід дозволить працівникам малих групових будинків апробувати нові

підходи в роботі та бачити їх вплив на дітей. Супервізії дозволять корегувати діяльність працівників, вирішувати складні ситуації.

Враховуючи, що в Україні вже функціонують перші малі групові будинки, важливо вивчити їх роботу та забезпечити поширення передового досвіду шляхом проведення навчальних візитів, проведення конференцій для обміну досвідом між працівниками цих закладів, презентацію міжнародного досвіду.

Відсутність підготовки працівників до роботи в умовах, наближених до сімейних, може призвести до набуття ознак інституційного догляду навіть у закладі на 10 дітей, що може проявитися у відсутності індивідуального підходу до дитини, впровадження жорсткого режиму, обмеження пересування вихованців, колективне виховання тощо. Щоб уникнути цього ризику необхідно розробити та затвердити кваліфікаційні вимоги вихователя малого групового будинку та навчальну програму для працівників цього закладу.

Література

1. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія / Товканець Г.В. та колектив авторів / За заг.ред. Товканець Г.В. – Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018 – 302 с.
2. Примірне положення про малий груповий будинок: постанова від 31 жовтня 2018 №926 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення 23.03.2024).
3. Чічель О. Г., Поліщук В.А. Становлення малих групових будинків, як закладів соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. 2022. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28563/1/Chichel_Polishchuk.pdf (дата звернення 23.03.2024).

Москаленко Валентина Володимирівна
 докторка філософських наук, професорка,
 головний науковий співробітник
Інститут психології НАПН України.
М. Київ, Україна

ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАВМАТИЧНОЇ СИТУАЦІЇ

Актуальність дослідження. Проблема ідентичності, яка пов'язана з визначенням особистістю свого «Я», за своїм значенням виходить на одне з перших місць в сучасному українському суспільстві, трансформації якого зумовлюють кардинальні зміни у осмисленні людиною свого ставлення до дійсності, її світоглядної орієнтації. Нові соціальні умови вимагають від людини переглядати форми й напрямки своєї діяльності. Нової значущості набувають питання соціальної і особистої активності, відповідальності за свої

вчинки. В зв'язку з цим нову значущість набувають питання ідентичності особистості, її динаміки, значущості у розвитку особистості.

Основний зміст. *Розвиток особистості як її зростання.* В людині самою природою закладено прагнення до розвитку та зростання. Розвиток особистості є результатом цілої системи впливів, які змінюють подальший спосіб його детермінації. Складна взаємодія біологічних, психологічних і соціальних детермінант розвитку, їхня відносна автономність і взаємовплив задають траєкторію життєвого шляху. Зростання – це природний процес, який відбувається у відповідності зі соціалізацією як закономірністю розвитку людини. На відміну від поняття «зміни», в якому фіксуються кількісні характеристики, в понятті «розвиток» фіксуються якісні перетворення, яких людина набуває на основі минулого досвіду та тієї «прибавки», яка свідчить про перехід до нового етапу розвитку. Отже, поняттям «зростання» позначається нова якість розвитку, що виникає в результаті накопичення кількісних показників, які фіксуючи позитивні зміни особистості, позначають вдосконалення людини у важливих для неї сферах життєдіяльності відносно попереднього стану. Результат переходу до нового етапу розвитку особистості, що супроводжується її вдосконаленням, є її зростанням.

У розвитку особистості, як і у її зростанні, нічого не відбувається поза її самосвідомості. Жоден з проявів людини як соціального суб'єкта, жоден з її етапів розвитку як особистості не обходиться без включення її у процеси ставлення до самої себе, тобто без самосвідомості, яка функціонує як певна якість свідомості у відповідності з етапами розвитку особистості.

Як відомо, механізмом розвитку самосвідомості, як і особистості в цілому, є взаємодія людини з іншими людьми та Світом в цілому, простір якого поступово розширюється за рахунок «входження» людини у різні сфери життєдіяльності. У дитячому віці механізм взаємодії людини зі світом обмежується простором сімейного спілкування. Я-дитини сфокусовано на членах сім'ї та на самій собі. У підлітковому віці самосвідомість формується у розширеному просторі взаємодії з групами, які існують поза межами сім'ї, що зумовлює нову форму самосвідомості людини, нову її якість з більш вираженою внутрішньою структурою та ідентифікаційним механізмом соціалізації. Нова форма самосвідомості людини, яка з'являється на підлітковій стадії соціалізації, в науковій літературі означається поняттям «ідентичність».

Ідентичність особистості як форма її самосвідомості.

У новонародженої дитини самосвідомість сфокусовано більшою мірою на зовнішніх умовах світу, на тому предметному світі, в якому, передусім, нею виділяються оточуючі люди (батьки, родичі), своє тіло та інші зовнішні об'єкти. Свідомість новонародженої дитини розвивається у взаємодії з незнайомим для неї матеріальним світом, який діти намагаються пізнати у намаганні вижити. У психології дослідники підкреслюють значення на цьому віковому етапі тілесної свідомості для розвитку самосвідомості дитини. Сприймаючи зовнішній світ та набуваючи навичок розпізнавання форм свого існування у ньому, дитина навчається розпізнавати «своє» і «чуже», виділяти

актуально значимі для себе позиції у відношеннях із середовищем. Визначення дитиною свого місця в світі дає імпульс до розвитку її потенцій, реалізації її можливостей. Зростання особистості на цьому відбувається як актуалізація її «Я», як визначення своєї нової позиції у світі за рахунок налаштування психіки на нові умови соціального простору спілкування з іншими, який виходить за межі власного існування. Розширення простору взаємодії дитини зі світом відбувається на підлітковій стадії її соціалізації. Е. Еріксон визначив підлітковий період як такий, в якому відбувається ідентифікація підлітків з групами однолітків, розширення сфери діяльності, в результаті чого відбувається формування та розвиток нової ідентичності. В результаті взаємодії з різними сторонами світу ідентичність особистості набуває різних статусів аж до статусу зрілості.

Ситуація як чинник розвитку особистості.

Щоб успішно взаємодіяти з різними сторонами світу, люди повинні адекватно відповідати на ті стимули, які сприймаються нею у відповідності зі своїми цінностями, цілями, потребами, очікуваннями тощо.

Саме тому особистість сприймає ті сторони світу, які є нею значимими. У соціальному світі будь-яка об'єктивна ситуація стає предметом людських почуттів, переживань, дій лише тоді і настільки, коли і наскільки їй надається певний смисл. А цей смисл люди можуть взяти у певному арсеналі смислів, який складається із результатів їх попереднього індивідуального, групового або соціального досвіду, що закодовано у цьому досвіді. Самі по собі події, що відбуваються у суспільстві, для окремої особистості не мають очевидного, а тим більш однозначного смислу. Наприклад, події Майдану одні люди оцінюють як такі, за які варто було заплатити велику ціну, а інші люди менше оцінюють зміни, що викликано цією подією. Одні люди з оптимізмом оцінюють шанси подолання сьогоднішніх труднощів, інші – поглинаються відчаєм і безнадією. Одні люди згадують героїчні моменти в історії свого суспільства і пропагують ідеологію надії, інші – пам'ятають тільки минулі невдачі і розповсюджують «синдром поразки». Отже, зовнішній світ стає «Світом людини» в релятивній системі (у світлі різних інтерпретацій, порівнянь, визначень) фактів, які визначають місце людини в цій системі. Для означення цієї сторони світу в соціальній психології існує категорія « ситуація», яка означає простір, в якому відбуваються значимі для особистості відносини з іншими людьми. Феномен ситуації обернено не тільки до умов реальності, в якій людина діє, а також – до людини, яка прагне осягнути смисл своєї діяльності і своє місце в цій діяльності. Саме тому «ситуація» є тим місточком, що з'єднує об'єктивний зовнішній світ і свідомість людини, в якій він віддзеркалюється як самосвідомість у різних формах її існування, зокрема й у ідентичності.

Кожна людина протягом свого життя стикається з великою кількістю життєвих ситуацій, які не мають жорстко окреслених меж і потребують від неї гнучкого реагування, залежно від тих конкретних життєвих обставин, у які вона потрапляє. Оскільки ситуація існує у свідомості людини у формі репрезентації зовнішніх умов як набір певних її можливостей, то будь-яка ситуація стає для

людини ситуацією вибору. Саме вибір людиною системи фактів зовнішнього світу, які нею інтеріоризуються, визначає особливості ситуації, в яку вона попадає.

В науковій літературі виділяють різні види ситуацій. В повсякденності ми частіше за все стикаємось зі ситуацією, яка орієнтує особистість на вибір діяльності, що орієнтує на короткотермінову тактику, а не на перспективу. Суб'єкт, стикаючись з такою ситуацією, прагне знайти подібну у минулому досвіді, застосовуючи стандарти, стереотипи. Коли ситуація знайома, ідентифікаційні процеси переважають і можуть набути ознак стагнації, тоді людина прагне уникати змін, особливо тих, які можуть змінити уявлення про себе. Інший вид ситуації - це ситуація невизначеності. Це ситуація, для вирішення проблем якої потрібні знання, яких у людини не вистачає. Це змушує її у пошуках розв'язання проблемності вийти за межі існуючої ситуації і наявних у суб'єкта знань та досвіду. Невизначеність потребує нового когнітивного стилю мислення, який орієнтовано на перехід з вузької точки зору на більш широку, яка у вирішенні проблеми дає можливість побачити нові перспективи і можливості. Цей стиль характеризується вмінням вибудовувати стратегію перспективи, бачити сховане, латентне у діяльності, яка виконується, бачити те, що сьогодні не затребувано, але потрібно завтра, бачити зв'язки між діями та наслідками.

Особливості травматичної ситуації у розвитку особистості.

П.Штомпка, аналізуючи особливості невизначених ситуацій, звертає увагу на травматичну ситуацію, як вид ситуацій, що характеризується негативними наслідками для особистості і суспільства, які випливають із самого факту соціальних змін. Для означення негативних проявів таких ситуацій П. Штомпка застосовує поняття «травма».

Категорія травми застосовується в науці у двох значеннях: по-перше, як подія, що викликала стресовий стан (нещасний випадок, смерть близької людини тощо), а, по-друге, травма – як стан особистості, який виникає як результат впливу на психіку людини травматичної події (біль, образа, рана, хвороба тощо). Травма як подія і травма як психічний стан, викликаний цією подією, і є травматичною ситуацією. Травматична ситуація, за П. Штомпкою, має наступні ознаки: вона відбувається як швидкі зміни у дуже короткий термін; вона охоплює одночасно широкий суспільний простір, відбуваючись у різних галузях життя; вона зачіпає глибокі, радикальні для даного суспільства цінності (екзистенційні цінності); вона є змінами, які не є очікуваними, а такими, що викликають шок.

Феномен травматичної ситуації виявляється на різних рівнях суспільної вертикалі: макрорівні, мезорівні та мікрорівні. Ці рівні характеризують масштаби, в яких вона проявляється. На макрорівні травматична ситуація охоплює великі спільноти (етноси, національні групи, регіони, цивілізації і навіть все людство) а самі травматичні зміни являються історичними. Травмами такого типу у світі визнано Голодомор в Україні, Голокост, Світові війни тощо. На мезо рівні травматична ситуація виявляється як дезорганізація та

деструктуризація цінностей та норм у людських спільнотах (фірми, підприємства, громадські спільноти тощо), що призводить до руйнації групової ідентичності. Мікрорівень – це масштаб індивідуальної біографії людини. На цьому рівні травматичної ситуації можуть відбуватися посттравматичні розлади особистості.

На всіх цих рівнях травматичної ситуації суттєві зміни відбуваються в ідентичності (індивідуальної, групової чи соціальної). Як пише П. Штомпка, «найбільш чутливим фактором цих змін є ідентичність (як на індивідуальному, так і на суспільному рівні), в якій закодовано постійність культурних цінностей, які гарантують постійність, впевненість, стабільність, безпеку, можливість передбачити суспільні ситуації, а також міцність і однозначність власного становища у суспільстві а також імперативів дій, що з цього випливає» [1, 478].

Функції травматичної ситуації можуть бути не тільки деструктивними, але й конструктивними. Конструктивний сценарій полягає в тому, що травма, по-перше, стає важливим чинником «морфогенезу» культури. Травматична ситуація мобілізує громадськість на застосування різних стратегій, що пов'язані з пошуком виходу із неї. Якщо ці стратегії стають ефективними, їх результатом стає консолідація нової культури. Травма в цьому випадку виступає в ролі динамічного, стимулюючого фактору, що генерує творчу активність, що «вивільнює суспільну суб'єктність» (П.Штомпка) – здатність суспільства до творчого самотворення. Якщо суспільна мобілізація виявиться недостатньою, а стратегії, що застосовуються – не зовсім успішними, тоді травма може поглиблюватись, збільшуватись культурна некомпетенція, може наступити суспільний песимізм, розчарування, результатом чого буде втрата індивідуальної та колективної ідентичності. Тривале існування такого стану може призвести до руйнації культури і розпаду суспільства (Прикладом такої ситуації є завершальна стадія великих імперій).

Люди по-різному реагують на травму, застосовують різні стратегії, які допомагають їм справлятися з цією ситуацією. Індивідуальні стратегії полягають у тому, щоб якомога краще адаптуватися до умов: успішно уникнути небезпек, ізолювати себе від них або забезпечити свою нечутливість до їх впливу, знайти стратегії подолання результатів впливу травматичних подій на особистість. Висуваючи перед людиною певні вимоги стосовно прийняття рішення, ситуація впливає на характер активності особистості, вимагає від неї певних зусиль щодо розв'язання проблеми. Вибір особистістю варіанта дій у травматичній ситуації, залежить від її ідентичності, яка регулює поведінку, забезпечує переструктуризацію когнітивного, емоційного та конативного резонансу з іншими людьми у відповідності з новими умовами. Інакше кажучи, поведінка особистості у травматичній ситуації залежить від її ідентичності, від її зміни у відповідності зі зміненою ситуацією.

Нова ідентичність, яка конструюється новими взаємозв'язками її структурних ментальних складових, означає реконструкцією старої системи ідентичності завдяки появі нових структурних характеристик та зникненню

традиційних. Конструювання нової ідентичності особистості не означає руйнування старої її системи, воно означає трансформацію у форму, здатну забезпечити зв'язок суб'єктів міжособистісної взаємодії у відповідності зі зміненою ситуацією. Зміни, що відбуваються в окремих структурних складових Я-ідентичності під впливом нової ситуації, не просто дзеркально відбиваються у всій цілісній системі ідентичності, але й створюють нову реальність (нову ідентичність). У зміненій ситуації утворюється нова конфігурація складових Я-ідентичності особистості, яка є внутрішнім чинником її розвитку.

Висновки. В людині самою природою закладено прагнення до розвитку та зростання, яке виявляючись через самосвідомість особистості, реалізується у її властивості виходити за межі свого «Я». Ідентичність особистості – це форма самосвідомості, яка, виникаючи на підлітковій стадії онтогенезу людини, налаштовує людину на такий зв'язок зі світом, що потребує постійного нового налаштування на умови ситуації, зокрема й травматичної.

Література

1. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / Пер. с польск. Червонной.: Логос, 2005. 664 с.

Мухіна Людмила Михайлівна

кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології, філософії та
соціально-гуманітарних дисциплін,

*Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
м. Миколаїв, Україна*

ПРОБЛЕМА ПРОЄКТУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Конструювання перспективи власного життя - це процес, що вимагає від особистості ретельного аналізу свого досвіду та вміння використовувати його для визначення своїх цілей та напрямків розвитку. Цей процес неможливий без аналізу наявної ситуації. У цьому випадку, перед тим як займатися проєктуванням свого майбутнього, необхідно проаналізувати поточну ситуацію, визначивши її ключові параметри та зміни, що відбулися.

Після визначення ключових параметрів, необхідно скористатися власним життєвим досвідом та знайти аналогії з різними ситуаціями минулого за цими параметрами. Це дозволить знайти ефективний спосіб вирішення проблеми відповідно до нової ситуації, що виникла. Важливо зазначити, що смисли та цілі особистості в цьому випадку залишаються незмінними, а дії змінюються лише відповідно до змін у ситуації.

Проєктування власної перспективи відбувається, коли особистість задає собі три запитання: «Що робити?», «Для чого?» та «Як?». У разі необхідності перегляду відповідей на ці запитання особистість конструює нові смисли та цілі,

що відповідають її потребам. Таким чином, проєктування перспективи власного життя дозволяє не тільки визначити мету та цілі, але й допомагає знайти шляхи для їх втілення у життя.

Питанням життєвої перспективи, як цілісної картини майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку програмованих і очікуваних подій, займалися багато дослідників, серед них: Гончар Т.Т., Карамушка Л.М., Моляко В.О., Москаленко В.В. Панок В.Г., Титаренко Т.М., та ін. [1, 3, 4, 5]

Процес побудови життєвої перспективи включають в себе комплекс складових, до якого входять прогностична, конструктивна, рефлексивна і формувальна складові.

Зовнішні і внутрішні фактори побудови життєвої перспективи особистості в молодому віці, визначають її загальну структуру, окреслюють змістовне поле, відбивають психологічні процеси і явища, які активізуються в процесі психологічної підготовки до професійної діяльності.

Зовнішні фактори – це соціально-економічні, функціональні і психологічні особливості майбутньої діяльності, вимоги до її виконання, умови і форми її організації, які повинні бути висвітлені в змісті образу бажаного майбутнього. Саме до цих факторів і повинна бути підготовлена особистість.

Внутрішні фактори – це мотиви, цілі, завдання, які ставить перед собою особистість, це її ставлення до майбутнього, її наміри, якості характеру, індивідуально-особистісні властивості, образ «Я» в майбутньому. Ці фактори відбивають підструктури особистості майбутнього спеціаліста, в професійному аспекті, на які спрямований вплив його професійної підготовки.

Відповідно до зазначених факторів, в структурі життєвої перспективи виокремлюються компоненти: когнітивний, мотиваційний, особистісний.

Когнітивний компонент спрямований на побудову образу бажаного майбутнього розкриття психологічних особливостей професійної діяльності, яка вважається перспективною, формування уявлення про комплекс професійно важливих якостей, орієнтацію у сучасній ситуації і тенденціях в сфері обраної професії, усвідомлення вимог ринку праці.

Мотиваційний компонент – це спрямування на створення і усвідомлення власної перспективи, прагнення, стійкість інтересів, прагнення до досягнення мети.

Особистісний компонент пов'язаний з формуванням Я-концепції майбутніх спеціалістів завдяки активізації процесів самовизначення, саморозвитку, самоконструювання через розкриття індивідуально-особистісних властивостей, які й забезпечують формування образів власної життєвої перспективи і шляхів її реалізації.

М.П. Кухта виділила наступні функції життєвої перспективи:

- *Смислотворююча функція* допомагає людині зосередитися на кінцевій меті її життєдіяльності. Визначення мети є важливим етапом, який допомагає людині зрозуміти, чого вона хоче досягти у житті та складніше зосередитися на досягненні цієї мети.

- *Пізнавальна функція* перспектив допомагає людині усвідомити та пізнати власне життя. Вона допомагає зрозуміти, які події та дії в минулому привели до того, що людина стала тим, ким вона є сьогодні, та які події та дії у майбутньому можуть відбутися.
- *Світоглядна функція* перспектив допомагає визначити світогляд та життєву позицію людини. Ця функція допомагає людині зрозуміти, як вона сприймає світ та які цінності важливі для неї.
- *Мотиваційно-спонукаюча функція* перспектив допомагає людині зосередитися на чекаючих її подіях у майбутньому та спонукає до певних дій та вчинків, щоб досягти поставленої мети.
- *Організаційна функція* перспектив допомагає людині організувати свою життєдіяльність, щоб досягти бажаного результату у майбутньому.
- *Регулятивна функція* перспектив допомагає людині регулювати свою життєдіяльність, вибудовуючи ієрархію з менш та більш суб'єктивно значущих подій та вчинків.
- *Охоронна функція* перспектив допомагає людині убезпечити себе від негативних подій, передбачаючи ймовірні небезпеки у майбутньому.
- *Гармонізуюча функція* перспектив допомагає у впорядкуванні та гармонізації життя людини на підґрунті уявлень про майбутнє.
- *Ідентифікаційна функція* перспектив допомагає людині ідентифікувати себе з певними подіями та вчинками у минулому та проектувати їх на майбутнє, сприяючи таким чином самоусвідомленню.
- *Ціннісно-орієнтовна функція* перспектив допомагає людині краще розуміти цінності та надавати переваги з огляду на очікуване майбутнє.
- *Адаптивна функція* перспектив допомагає людині пристосовуватися до умов середовища та передбачати їх зміни у майбутньому [2].

Література

1. Гончар Т. Т. Життєві перспективи в структурі самосвідомості старшокласників. *Актуальні питання сучасної психології*. (м. Дніпро, 22-23 вересня 2017 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017.
2. Кухта М. П. Життєві перспективи: поняття, структура, функції та види. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*, 2016, 69-70: 57-66.
3. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1-4.
4. Підручна І. Б. Психологічний аналіз категорії життєвої перспективи особистості. *Психологічні перспективи*. 2010. Вип.18. С.204-212.
5. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. К.: Марич, 2009. 232 с.

М'яковський Олександр Станіславович,
в. о. начальника ГУ ДПС у Житомирській області.

Аксьонова Оксана Валеріївна,
кандидатка економічних наук, доцентка кафедри управління і
адміністрування, директорка;

Чуріна Анна Олександрівна,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 281 "Публічне управління та адміністрування"
*Житомирський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП»,
м. Житомир, Україна*

СОЦІЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ІМІДЖУ ДЕРЖАВНОГО СЛУЖБОВЦЯ

Імідж не може виникнути раптово, бо це є результатом цілого ряду вчинків та характеристик об'єкта. Формування іміджу складається з окремих етапів, тому є поступовим процесом. Науковці виділяють фази формування іміджу по-різному, а це означає, що універсальною технології формування іміджу не існує. Це дає право наголосити на доцільності визначення базових етапів, яких не можна пропустити.

На рисунку 1 наведені базові етапи формування іміджу.

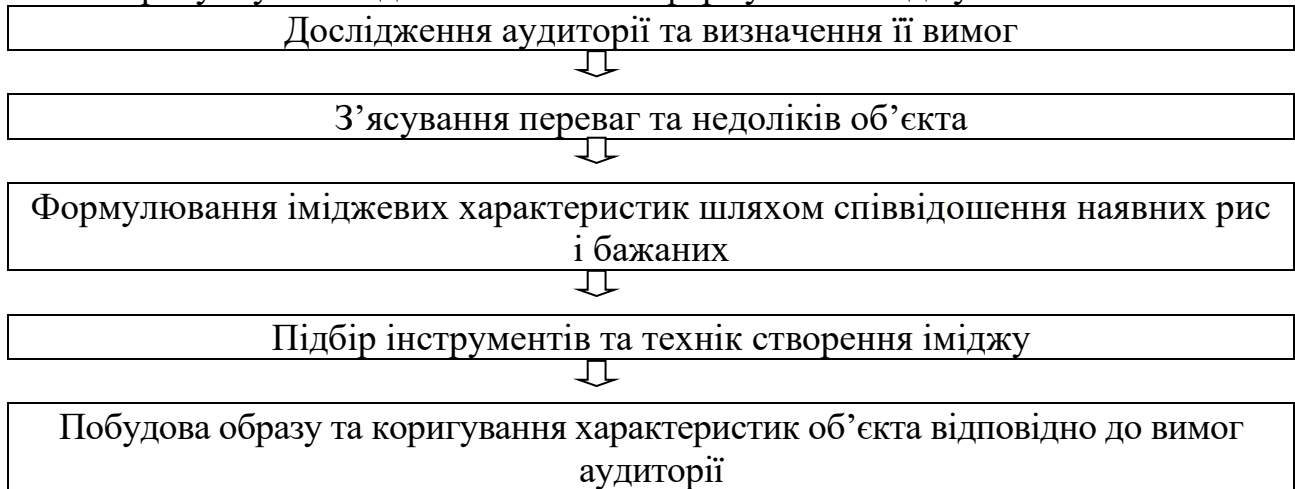


Рис. 1. Базові етапи формування іміджу

Джерело: узагальнено авторами за [1; 5; 9].

Імідж державного службовця належить до сфери інтересів не лише іміджмейкерів, а також і PR-спеціалістів. Це пов'язано з тим, що ними використовується схожі інструментарії на основі взаємодії з такими науками як соціологія, політологія, психологія, які досить переконливо доводили те, що саме візуальна інформація найкраще сприймається людиною. Це означає, що при створенні іміджу об'єкта є необхідність перегляду, здійснення структурування та перетворення у придатний формат для візуального сприйняття. Також, це вимагає вкладання коштів та значних затрат часу, які, без сумніву, швидше гарантують результати.

Етапи формування іміджу державного службовця мають урахувувати складові елементи, до яких на думку І. Криничної І. належать компетентності, управлінська культура та психологічний клімат [6, с. 5].

На рисунку 1 представлені характеристики базових частин іміджу державного службовця.

Характеристики базових частин іміджу державного службовця

- **1) професіоналізм** – являє собою вміння представника публічної влади – державного службовця – знаходити та обирати способи вирішення проблем, які постають перед ним при виконанні його професійних обов'язків, що мають найбільшу раціональність, та здатність до швидкого й ефективного адаптування до вимог суспільства, а також реалізації поставлених перед ним задач. Особливістю є те, що державний службовець діє у межах своїх повноважень, які йому визначені на нормативному рівні. Як зазначає О. Зінченко, нині в Україні лише встановлюється принцип безперервного навчання, метою якого є покращення функціонування інституту державної служби, але який активно практикується у країнах Європи. Це відбувається для того, аби державні службовці на системній основі мали здатність вдосконалювати потрібні професійні вміння та навички на протязі трудової кар'єри, і тим самим покращували якість тих послуг, яких вони надають [3].
- **2) психологічний клімат** – відображає моральний аспект діяльності колективу з його особливостями, в якому виконує свої повноваження державний службовець. Ці особливості відображають характеристику стосунків в його межах та ототожнюють його психологічний стан. В органах публічної влади психологічний клімат визначається за такими критеріями як ставлення колективу до власної праці, виконуваних обов'язків та повноважень; ставлення до колег та населення; ставлення до самого себе через призму професії, тобто самокритику.
- **3) управлінська культура** – полягає у тому, що державні службовці мають працювати ініціативно й синхронно та бажано без помилок. Ми розподіляємо погляд Н. Нижник та Л. Пашко, які переконані, що управлінська культура формується з управлінських мислення, знань та вмінь, стилів та методів керівництва тощо [7].
 - **3.1) управлінське мислення** – має бути стратегічно орієнтованим, а також функціонувати на засадах принципу далекоглядності (або стратегічності) з тією метою, щоб дії державного службовця та його вчинки відповідали критеріям актуальності не тільки на даний момент, але і у майбутньому, тобто виконувалася превентивна функція, яка б дозволяла заздалегідь передбачити можливі проблеми та здійснити їх

нейтралізацію й не допустити, таким чином, їх негативного впливу як на населення, так і на державу чи її політику.

→ **3.2) управлінські знання та вміння** – являють собою поєднання теоретичного розуміння та практичних навиків щодо застосування методологій та інструментарію аналізу й оцінювання дій, які пов'язані з управлінням. Вони базуються на саморозвитку та самовдосконаленні шляхом регулярного оновлення отриманих знань на набуття нового практичного досвіду.

→ **3.3) стиль та методи керівництва** – від них залежить психологічний клімат всередині колективу, оскільки грамотно підібраний стиль управління підлеглими здатен зробити результати їхньої праці більш продуктивними та ефективними, а міжособистісні взаємини будуть ґрунтуватися на довірі та повазі.

Рис. 1. Характеристики базових частин іміджу державного службовця
Джерело: розроблено авторами.

Отже, вищезазначені складові елементи формують імідж державного службовця і як окремого об'єкта, який представляє орган публічної влади, і як органу публічної влади, де він працює.

Н. Колосок наголошує на тому, що імідж органів публічної влади формується за рахунок дуже великої кількості складників та охоплюють значно ширшу область, через що пропонує виділяти вісім структурних частин. Проаналізувавши структурні частини, які нею були запропоновані, дійшли висновку, що зазначений перелік має враховувати і вагомість складника (табл. 1).

Таблиця 1

Складові, які формують імідж органів публічної влади, з врахування вагомості впливу

Складова частина	Характеристика складової частини
1. Імідж керівництва органу публічної влади	– основою є характеристика вищого керівництва органу публічної влади та їх образах, де важливу роль відіграють психологічні характеристики та зовнішні ознаки керівника або керівництва.
2. Імідж працівників органу публічної влади	– основою є характеристики внутрішнього (переконання, риси характеру і т. і.) та зовнішнього (стиль одягу, зачіска і т. і.) іміджу державних службовців, які виконують функціональні обов'язки в умовах конкретного органу публічної влади. Імідж працівників також охоплює своєчасність та точність у процесі виконання службових обов'язків та повноважень, компетентності для виконання посадових обов'язків, комунікабельність тощо.

3. Імідж послуги органу публічної влади	– викликані асоціативні картинки та стереотипи у населення щодо врегулювання їх питання через послуги, які надаються державними службовцями (швидко, приємно і бажано позитивно чи повільно, без належної участі у вирішенні питання і навіть образливо).
4. Діловий імідж органу публічної влади	– характеризується наданими послугами за критеріями їх повноти, швидкості й якості та є уявленням громадян про публічний орган влади як установу (організацію).
5. Внутрішній імідж органу публічної влади	– це сприйняття самими державними службовцями органу публічної влади, який вони мають право представляти. Визначається він через внутрішній психологічний клімат в середині колективу та через внутрішню культуру установи (організації).
6. Візуальний імідж	– це є уявний образ, який виникає у людини при згадці про установу (організацію), при відвідуванні нею органи публічної влади у результаті побаченого (інтер'єр приміщення, зовнішнє оздоблення, наявність державної атрибутики, інформаційне оздоблення тощо).
7. Соціальний імідж	– це є уявлення людей щодо цілей діяльності установи (організації), її ролі та функцій у покращенні життя населення та забезпеченні його розвитку.

Джерело: власна розробка авторів на основі [4].

Існують і інше бачення формуючих структурних елементів іміджу органів публічної влади. Так, наприклад, Ю. Падафет стверджує, що їх варто розділити три групи базових елементів:

- 1) когнітивні, які характеризуються відчуттями та враженнями, що виникають у результаті спілкування або контакту з державним службовцем з подальшим аналізом його поведінки та результатів діяльності;
- 2) емоційні, які характеризуються відчуттями людини, коли вона знаходиться в приміщенні установи (організації);
- 3) образні, що є візуальними картинками та образами, які виникають про орган публічної влади у свідомості громадян, при згадуванні про орган публічної влади [8].

Отже, імідж органів публічної влади формується через поєднання великої кількості складників, але, при цьому, охоплює значно ширшу область за умов, що структурні частини формування іміджу мають свій індивідуальний рівень значимості для кожного об'єкту.

При побудові іміджу державного службовця вагоме значення має грамотно підібрані техніки та інструментарій, які повинні бути пов'язані з його метою. О. Сушинським було запропоновано виділяти три головні мети формування іміджу державного службовця, з яким ми погоджуємося:

- 1) мета 1 – підвищення іміджу (дана ціль пов'язана із зростанням значимості, авторитетності та симпатій до об'єкта);

2) мета 2 – формування позитивного образу чи бренду (ціль пов’язана з тим, щоб на об’єкт звернули увагу люди та, головне, запам’ятали його);

3) мета 3 – встановлення позитивних асоціацій (ціллю є формування такого іміджу, який здатен викликати інтерес, довіру та лояльність до об’єкта з боку населення) [10].

Ми переконані, що актуальною ціллю для державних службовців має бути встановлення з населенням довірливих стосунків, які мають ґрунтуватися, у першу чергу, на повазі. А це означає, що державні службовці мають знати базові техніки формування позитивного іміджу (рис. 2).

Інструменти базових технік формування позитивного іміджу

- **1) зовнішня привабливість** (люди легше і швидше йдуть на контакт з привабливими людьми, бо вони викликають у них позитивні емоції та симпатію. Зовнішня привабливість є основою для формування стосунків та закладається в у перші хвилини контакту, коли відбувається тільки візуальна оцінка когось. Це стосується і приміщень, де державні службовці працюють, бо вдало оформлений інтер’єр сприяє громадянам почуватися себе комфортно та більш впевнено).
- **2) гарний настрій** (люди симпатизують тим, хто до них ставиться добре, бо позитивне ставлення та спілкування з боку державного службовця до людини здатне забезпечити йому позитивні думку про нього та установу (організацію) в цілому).
- **3) позитивні меседжі для громадськості** (вираження уваги з боку органів публічної влади до населення створює відчуття турботи про громадян).
- 4) особистий внесок** (вираження підтримки різним проблем населення формує базу для встановлення контакту та підтримки взаємодії, а головне – діалогу).
- **5) розмежування від негативних чинників** (суть полягає в реагуванні на компрометуючі події або факти, бо не замовчування негативних подій здатне запобігти виникненню та поширенню пліток, які можуть зруйнувати уже створені репутацію та імідж).

Рис. 2. Інструменти базових технік формування позитивного іміджу
Джерело: власна розробка авторів на основі [2].

Отже, формування іміджу державного службовця має відбуватися за допомогою певного інструментарію, який створений з метою оперативного вирішення задач та подолання всіх перешкод, що можуть виникнути на кожному з етапів побудови необхідного образу державного службовця, а також через позитивне формування його іміджу сприяти формуванню позитивного іміджу

органу публічної влади, де він виконує свої обов'язки. Це є динамічним процесом, який має постійно досліджуватися з метою обґрунтованого удосконалення.

Література

1. Барна Н. В. Іміджелогія: навч. посіб. для дистанційного навчання / За наук. ред. В. М. Бебика. К.: Університет «Україна». 2008. 217 с. URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/1_1776_66617386.pdf (дата звернення 03.03.2024).
2. Гордєєва О. В. Методика і інструментальний апарат оцінки іміджу виникаючих характеристик підприємства. *Серія: Економіка*. 2013. №6.
3. Зінченко О. М. До питання професіоналізму в державній службі / О. Зінченко. *Вісн. держ. служби України: укр. наук.-прак. журн.* К., 2009. №1. С. 17-20.
4. Колосок С. В. Зв'язки з громадськістю у формуванні іміджу органів державного управління: дис. канд. наук з держ. упр. URL: <http://www.disslib.org/zv-jazky-z-hromadskistju-u-formuvanni-imidzhu-orhaniv-derzhavnoho-upravlinnja.html> (дата звернення 12.03.2024).
5. Кононенко В. І. Діловий етикет та імідж державного службовця: навч. посіб. / В. І. Кононенко. К.: Знання, 2012. 160 с. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/15.-publichne-upravlinnya-ta-administruvannya.pdf> (дата звернення 03.03.2024).
6. Кринична І. П. Сучасні підходи до формування іміджу державного службовця. URL: [http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2013-01\(9\)/13kipids.pdf](http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2013-01(9)/13kipids.pdf) (дата звернення 09.03.2024).
7. Нижник Н. Пашко Л. Управлінська культура: теоретичне поняття чи управлінська поведінка? *Політ. менеджмент*. 2005. №5. С. 105-111.
8. Падафет Ю. Г. Етична складова профілю особистості керівника державної служби / упоряд. Ю. Г. Падафет // *Теорія та практика державного управління*. 2011, вип. № 4. С. 380-387. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trdu_2011_4_55 (дата звернення 12.03.2024).
9. Почепцов Г. Г. Фейк. Технології спотворення реальності / Г. Почеп-цов. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2018. 175 с.
10. Сушинський О. І. Контроль у сфері публічної влади: методологічні та організаційно-правові аспекти / О. І. Сушинський. Львів: ЛРІДУ УФДУ, 2012. 468 с.

Нохріна Ірина Сергіївна

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
за спеціальністю 231 «Соціальна робота»

Наукова керівниця:

Клішевич Н.А., кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
декан факультету психології соціальної роботи та спеціальної освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ЖИТТЄВІ СТРАТЕГІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сучасні умови соціально-економічної, політичної, військової нестабільності, створюють виклики та загрози для всіх верств населення, включаючи студентську молодь. У таких реаліях сьогодення, в умовах постійних змін, молода людина має бути активним творцем свого життя, володіти навичками життєтворчості, цілепокладання, гнучкості, вміння передбачити події та підлаштовуватися під них. Проблема вибору, побудова життєвих стратегій є актуальною для сучасної молоді, оскільки молоді люди визначають перспективи розвитку у всіх сферах життєдіяльності.

Життєва стратегія «мистецтво ведення власного життя» - певна концепція, сценарій, модель життя, уявлення особистості про власне життя, життєві цілі, цінності, головною метою якої є пошук і реалізація свого унікального призначення.

Питання життєвих стратегій, життєтворчості у своїх працях вивчали О. Донченко, О. Киричук, Г. Костюк, А. Рибалка, Т. Титаренко, О. Ткаченко, С. Хоружий, Н. Чепелева, І. Шепеленко.

Життєва стратегія має певну систему цінностей, як поширених у суспільстві, так і суто особистісних. У кожної людини є свої плани, цілі, установки, уявлення про те, чого вона хоче досягти у житті, тобто все те, що складає стратегію життя.

Вища освіта, в уявленнях молоді, виступає необхідним елементом вибудовування життя, важливою сходинкою на шляху реалізації всіх інших життєвих планів, умовою формування гідної життєвої перспективи. Сутністю та вищою метою освіти є позитивні зміни в досвіді, способі мислення та поведінці особистості. Під час навчання та виховання студенти розуміють, що сенс життя полягає у пошуку і реалізації здібностей через активну продуктивну діяльність. Вони успішно навчаються, творчо та послідовно опановують знання, займаються самоосвітою, відвідують додаткові курси, гуртки тощо. У студентів формуються уявлення про майбутнє, вони будують плани на життя, ставлять перед собою цілі, а їхня мотивація до навчально-професійної діяльності так чи інакше впливає на формування стратегій реалізації цих цілей. Мотивація навчально-професійної діяльності може зумовити прагнення студента до максимальної реалізації життєвої стратегії. Освіта поєднує навчання, виховання, що забезпечує готовність особистості розглянути, вивчити, порівняти різні професії, життєві ролі та сценарії, а також відповідні соціальні ролі, отримати необхідні знання та навички виконання цих ролей. Отримавши освіту, особистість засвоює систему існуючих цінностей і виробляє власну.

Дослідниця А. Рибалко виділяє три основні групи структури стратегій якими особистість керується під час створення власних життєвих планів [1, с.96].

- **Стратегій ставлення** полягає в свідомому, реалістичному, інтелектуальному, оптимістичному проектуванні життєвого шляху, на основі самопізнання та самовдосконалення власної особистості, пошуку сенсу життя та вибору життєвої мети, прояву життєвої мудрості, набуття досвіду, людяному відношенні до оточуючих, добротворенні, допомозі іншим.

- **Стратегії творчості** – аналогізування, що виявляється у наслідуванні й опорі на життєвий досвід батьків, родичів, близьких людей, відомих особистостей, протиставлення свого життєвого шляху наявним зразкам життєвого досвіду інших людей, комбінування різних зразків життєвого шляху значимих людей та включення їх у власний життєвий проект.

- **Стратегії переживання** – життєдіяльна стратегія, що виявляється у збалансованості переживання почуттєвих та інтелектуальних проявів життя, матеріального і духовного, природного і культурного в людині, виявляється у таких почуттях, як любов, повага, підтримка, взаєморозуміння, емпатія, співчуття, прийняття людей і світу, одухотворення життя цінностями та ідеалами Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любов'ю.

На основі цих стратегій молода людина ефективно проектує свій життєвий шлях. Індивідуально та творчо конструює життєві цілі, визначає ставлення до себе, до діяльності, до інших людей. Це ніби життєвий проект, створюючи який, юна особистість виражає себе як стратега, тактика відповідно до своїх життєвих моделей.

В основі системи щодо соціально-педагогічних впливів створення умов, що сприяють підготовці студентів до проектування та реалізації стратегії життя, покладені певні принципи освітнього процесу [2, с.381]:

1. Принцип самовизначення полягає в створенні навчальним закладом умов для вибору студентом власної позиції, цілей, індивідуальності, своїх можливостей, професійних перспектив, напрямів професійно-особистісного самовдосконалення;

2. Принцип побудови власного успіху – усвідомлення студентом своєї особистісної та професійної місії, усвідомлення ролі і місця навчання в структурі життя; його головних завдань, навчання стратегіям успішної реалізації життєвих планів;

3. Принцип саморозвитку і самоорганізації – навчання майбутніх фахівців самоорганізації у відповідності з життєвими задачами, формувати у студентів мотивацію до організації навчальної, дозвіллевої, трудової, фізкультурно-спортивної, побутової діяльності;

4. Принцип саморефлексії – навчання майбутнього фахівця методам спостереження, самоконтролю, самоаналізу, саморегуляції, аналізу своїх відчуттів, переживань, думок, вчинків; формування потреби відстежувати не тільки свій життєвий досвід, але й досвід інших людей.

5. Принцип виховання та навчання – цілеспрямована та комплексна робота фахівців, щодо створення умов для досягнення особистісних цілей, стратегій, інтересів. Орієнтація навчально-виховного процесу на особистісно-орієнтований компонент.

Таким чином, ця стратегія дозволяє спрямувати майбутнього фахівця на ефективне проектування та реалізацію своєї стратегії життя. Індивідуальні та соціальні життєві стратегії завжди включають такі елементи, як: мрії, бажане бачення й ідеальне уявлення про себе. Вони також включають такі важливі фактори як: впевненість у собі, у власних силах, у своїй здатності досягти

особистісної самореалізації, у своєму близькому оточенні, впевненість у своєму народі та впевненість у своїй країні. Отже, ми бачимо, що майбутнє країни буде успішним лише тоді, коли молоді люди розроблятимуть власні життєві стратегії, які орієнтовані на майбутнє нашої держави, шляхом професійного зростання та самовдосконалення. Саме освіта відіграє в цьому важливу роль.

Література

1. Kabysh-Rybalka A. Life strategies as a creative way of life path planning by a personality. *Science and Education*. 2016. Vol. 42, no. 5. P. 95–99. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-5-14> (date of access: 07.03.2024).
2. Фалько Н., Гузь Н. Життєва стратегія як компонент побудови життєвого простору особистості. *Topical Issues of Society Development in the Turbulence Conditions*. 2020. С. 378–384.

Овод Юлія Василівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,

Поплавська Дарія Володимирівна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 231 «Соціальна робота»

Хмельницький національний університет

м. Хмельницький, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СПІЛКУВАННЯ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ ТА АГРЕСИВНОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Основною ознакою сучасного суспільства є його постійний розвиток та трансформація. Інформаційні технології повністю заповнили життя кожного в усіх його сферах. Не виходячи з дому можна отримати будь-яку інформацію, дізнатися новини, поспілкуватися із знайомими та близькими і т.д.

Поряд із можливостями здобувати віртуально освіту, навчатися, працювати, спілкуватися та розвиватися є певні загрози для дорослих та дітей, особливо це стосується молоді, яка є найбільш активною у соціальних мережах.

Спілкування в соціальних мережах являється засобом формування сенсу, культурних образів та системи цінностей. Це означає, що підрастаюче покоління перенесе у реальне суспільне життя ті цінності, норми та моделі поведінки, які були засвоєні в результаті спілкування в соціальних мережах. Можна припустити, що прагнення формування соціальних практик реального життя вже сьогодні багато в чому визначаються особливостями простору інтернет-комунікацій.

Усі «мережеві скандали», пов'язані із активністю користувачів соціальних мереж, відображають подвійність подій особистого та публічного. Відкритість та доступність соціальних мереж кожному визначають і особливості поведінки. Усі дії на особистих сторінках стають потенційними повідомленнями для великої кількості анонімних користувачів. Тому будь яка інформація, що розміщена на

особистій сторінці користувача соціальних мереж підлягає оцінці суспільства, яке має можливість копіювати, критикувати, коментувати, тиражувати і т.д. Виходить, що особиста інформація, після потрапляння в соціальні мережі, бажаємо ми того чи ні, адресована публічному простору, в тій чи іншій мірі приймає участь у формуванні публічного обличчя власника аккаунта. Соціальні мережі при цьому виступають засобом управління враженнями, засобом підтримання образу «Я».

Саме в силу таких особливостей виникають конфліктні ситуації, які досягають великих масштабів, потрапляють у ЗМІ, де обговорюють розміщену в соціальних мережах особисту інформацію, яка на думку певної частини суспільства порушує ті чи інші норми та правила.

Соціальні мережі певною мірою виступають частиною та продовженням «образу» людини, частиною його публічного обличчя, соціальної маски, яка сформована та підтримується в процесі соціальних відносин.

В тих випадках, коли користувач обмежує доступ масі незнайомих до власної сторінки, остання залишається відкритою для незначного кола друзів та знайомих, як відкриті для них будь які оновлення та активність користувача, про які в реальному житті друзі та знайомі не могли б дізнатися за жодних обставин.

Надмірна залежність від соціальних мереж призводить до частих проявів тривожності, агресії, яка набирає все більше обертів.

80 % опитуваних дослідниками користувачів соцмереж зізнаються, що не можуть не перевірити сторінку хоча б раз на день, третина опитуваних займається цим з хворобливою залежністю і приходять в жах при думці, що щось трапиться з їх записом. Психологічна залежність від соціальних мереж не менш міцна, ніж у курця від сигарет.

В соціальних мережах згідно досліджень почастишали прояви агресивної поведінки. В Україні внаслідок коментарів із закликами до насильства час від часу блокуються різні спільноти. Про агресію в Мережі свідчать і дослідження щодо булінгу, тобто знущання та агресія в соціальних мережах (кібербулінг) є причиною розгляду близько 20% судових позовів. Трапляються випадки, коли скривджена особа в мережі, зустрічає свого кривдника в реальному житті і при спробі з'ясування причин цькування стає жертвою і фізичного насилля. Проявами кібербулінгу є агресивні та образливі повідомлення в соціальних мережах (особливо систематичні), розповсюдження в інтернет-середовищі неправдивої інформації, приватної інформації, пліток, фото та відео без згоди тих, хто на них зображений. Як і звичайний булінг, кібербулінг може призвести до серйозних психологічних проблем у людини, яка стала його жертвою.

Кібербулінг може завдати психологічного дискомфорту, адже життя багатьох людей сьогодні пов'язане із віртуальним простором. Варто завжди пам'ятати, що віртуальне спілкування лише невелика частина життя.

Відповідно до цього соціальні мережі пропонують різноманітні способи захисту:

- створення «чорних списків»;

- можливість скаржитися адміністрації сайтів та спільнот на неприйнятні дії користувачів;
- обмежити коло тих, хто має можливість переглядати публікації;
- переведення сторінки у «приватний» режим;
- поділитися проблемою із близькою людиною та спільно знайти вихід.

Агресія притаманна кожній людині і вона лише накопичується, враховуючи умови, в яких ми живемо та ті проблеми, які є у житті кожного. Важливу роль відіграє вміння конструктивно реагувати на агресію, яке притаманне не всім. Соціальні мережі являються віртуальним та певною мірою анонімним простором, де людина може агресію «скинути», ображаючи іншого задля власного полегшення. Перевагою соціальних мереж в таких вчинках є дистанційність та віртуальність. Повідомлення чи коментарі для багатьох є на багато простішими ніж зауваження віч-на-віч. Це стосується не лише сторонніх, а й рідних та близьких людей, яким неприємні повідомлення засобами соціальних мереж завжди простіше надіслати.

Часто агресія в соціальних мережах стосується абсолютно незнайомих людей, до яких усім байдуже, і саме ширма віртуального простору надає більшої вседозволеності.

Негативні коментарі впливають на самооцінку та психологічний стан людини, при чому згідно досліджень коментарі в соціальних мережах більше впливають на жінок, ніж на чоловіків. Через таку особливість соціальні мережі набувають все більшої популярності, оскільки людина приходить туди за задоволенням. Виникає потреба у тому, щоб велика кількість користувачів прокоментували нові фото та надали власні коментарі на ту чи іншу подію. Залежність від оцінки інших висока, тому особа не залежно від бажання, стає занадто чутливою. Відбувається викривлене сприйняття віртуальної реальності, наче це справжнє та значуще життя. І якщо коментар надає навіть незнайома особа, яку за бажання можна заблокувати, довіра до віртуального простору є надмірною та значущою в житті користувача і відповідно призводить до надмірної реакції.

Жінки більш чутливі до негативних коментарів у соціальних мережах, оскільки більш залучені до віртуального простору. Також вони більшою мірою себе ідентифікують із різноманітними публічними персонами, блогерами, і вони активніше реагують на різного роду хороші та погані коментарі. Для них це більш важливо ніж для чоловіків.

Варто розуміти, що є люди, які приходять у Мережу поспілкуватися та набратися негативних емоцій. Вони існують у реальному, а тим більше у віртуальному середовищі. Таким людям немає сенсу щось доводити та обгрунтовувати, такі дії є неефективними. Вони прийшли не заради того, щоб дізнатися думку інших чи дійти до певної істини, а заради задоволення власного запиту на агресію.

В сучасному комунікаційному просторі, а саме соціальних мережах простежується тенденція проявів агресивних форм поведінки, особливо серед молоді. Агресія у кіберпросторі є легітимною, так як негативний зворотній зв'язок

у соціальних мережах не завжди може бути спрямованим на об'єкт, який викликав у певного комунікатора гнів, це може бути реакція на негативні емоції, які є неможливими у реальному житті і які можуть сприяти хвилі агресивної поведінки у відповідь. Самовідношення та автономія особистості виступають детермінантами агресивної поведінки – цілісне уявлення про себе, узгодженість між усіма компонентами можуть сприяти гармонії самоідентифікації особистості, що в свою чергу впливає на агресивні імпульси або їх трансформацію у конструктивну агресивність, спрямовану на досягнення поставленої мети та подолання труднощів.

Ряд дослідників даної проблеми у власних спостереженнях відмічають агресивне поведіння як компонент образу власного «Я», як уявлення про позитивну роль насилля в житті людини, та засіб запобігання відповідальності за певні рішення та вчинки.

Різні види деструктивної поведінки у соціальних мережах отримали назву «кіберагресія», що означає форму девіантної поведінки у інтернет-середовищі. Сюди відносяться образи, маніпулювання, агресивні висловлювання, переслідування шляхом комунікативних технологій. Як правило, агресори у інтернет-комунікації, розраховуючи на анонімність, не замислюються про відповідальність за власні дії, тобто демонструють певну зверхність, що є свідченням низької автономії особистості. Низький рівень автономії особистості характеризується труднощами при встановленні контактів з оточуючими, проявами соціальної тривожності та невпевненістю у спілкуванні. Така форма поведінки також має назву «феномену соціальної вседозволеності», коли молоді люди не бояться потенційного покарання, дозволяють собі на багато більше, ніж дозволили б у звичайного житті, де несуть відповідальність та покарання за власні дії та вчинки.

Девіантна або агресивна поведінка користувачів Інтернету зазвичай асоціюється саме із соціальними мережами. При цьому вразливість соціальних мереж є недоліком, який особа може використовувати з метою досягнення будь-яких цілей, які є недосяжними у реальному житті та не передбачені для законного використання мережі або системи в цілому.

Варто відмітити, що прояви насилля та агресії в Інтернеті різноманітні та представлені різними видами: електронна мовленнєва агресія, яка спрямована на інших користувачів мережі або групи користувачів Інтернету, онлайн-ігри агресивного та насильницького характеру, загрозлива інформація терористичного, релігійного та національного спрямування.

Багато дослідників мовленнєвої агресії акцентують увагу на вираженні неприязного ставлення до будь-кого чи будь-чого шляхом вороже налаштованої манери мовлення та приниження гідності особистості. Агресивний тип мовленнєвої поведінки характеризується негативним ставленням до будь-кого, тобто суб'єкт-об'єктний тип спілкування з адресатом. Проявами агресивного ставлення в соціальних мережах є образи, ворожі зауваження, погрози, звинувачення, іронія, закиди і т.д. Це свого роду «наклеювання» ярликів, принизливі характеристики об'єкта агресії, нагнітання негативних асоціацій,

обговорення неприємних чи образливих для індивіда характеристик, безпосередні образи та тому подібне.

В науковій літературі прояви агресії на рівні негативних емоцій та почуттів характеризуються як малоусвідомлювана активність, що проявляється в образах та стереотипах поведінки, які засвоюються особою або на основі наслідування чужих зразків та стереотипів, або на основі власного досвіду. Така агресивна поведінка на мові сучасних користувачів мережі Інтернет має назву «кібербулінгу», «інтернет-тролінгу». «Тролінг» розглядається як негативне явище, яке перешкоджає встановленню та відтворенню етичних норм мережевої взаємодії та конструктивної співпраці груп, що проявляється у вигляді різноманітних форм агресивної мовленнєвої поведінки з метою розпалювання конфліктної ситуації.

Отже, віртуальний простір займає дедалі важливіше місце у житті молоді. В силу розвитку технологій інтернету віртуальні соціальні спільноти набувають власних законів та правил взаємодії. Для мільйонів людей соціальні мережі стали тим соціокультурним середовищем, в якому відбувається засвоєння соціальних норм та цінностей. Але, на жаль, ці цінності не завжди співпадають із моральними та правовими нормами.

Література

1. Користування сайтами соціальних мереж та рівень стресу: дослідження серед студентів НаУКМА / Роман Любенко, Катерина Мальцева // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. - 2019. - № 3. - С. 159-178.
2. Соціальні мережі чи соціальні тенета [Текст] : членство в популярних серед підлітків Facebook, Twitter та ВКонтакте стає реальною загрозою для їхнього життя / О. Зенталь // Урядовий кур'єр. - 2013. - № 85. - С. 9.

Овод Юлія Василівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,

Фаренюк Карина Вікторівна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 231 «Соціальна робота»

*Хмельницький національний університету
м. Хмельницький, Україна*

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗОШ

Процес включення у навчально-виховний процес дітей з особливими освітніми потребами передбачає налагодження особливого морально-психологічного клімату у педагогічному та учнівському колективах, основою якого є розуміння проблем і потреб дітей та бажання надавати їм різносторонню допомогу.

Завданнями соціального педагога та психолога в даному випадку є створення цілісної системи підтримки, об'єднання усіх дітей та педагогів, а також акцентування уваги на можливостях, а не певних обмеженнях. Іншими словами, фахівець супроводжує зміни шкільної корпоративної культури та допомагає вчителям адаптуватися до нових викликів професії.

Сутність соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі полягає у подоланні нервово-психічної напруги, корекції самооцінки, розвитку психічних функцій (пам'ять, мислення, увага), формуванню самостійності, відповідальності та активної життєвої позиції, подоланню відчуття відчуження та формування комунікативних навичок.

Під час супроводу застосовуються відповідні методи роботи, а саме бесіди, індивідуальні консультації, психологічна допомога, рольові ігри, тренінги, групи психологічної взаємодопомоги та взаємопідтримки не лише дітей, а й членів їх родини.

Система соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами школи містить певні блоки, перелік та характеристика кожного з яких представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Система соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у ЗОШ.

Етапи роботи	Характеристика діяльності на кожному із етапів
Розробка адаптованої освітньої програми	Розроблена програма надає можливості дитині з особливими освітніми потребами отримати якісну освіту з урахуванням її індивідуальних особливостей. Тут враховуються усі компоненти індивідуального навчального плану, зміст, мета, завдання та терміни виконання.
Адаптація технологій та методик викладання	Вивчення нових технологій та методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами
Адаптація змісту навчального матеріалу	Періодичне коригування змісту навчального матеріалу, добір відповідних форм, засобів, методів навчального процесу, електронних засобів, посібників, спрямованих на виявлення та застосування суб'єктивного досвіду учня, розвиток його індивідуальних особливостей та побудова власної траєкторії розвитку.
Моніторинг розвитку учнів	Обговорення динаміки розвитку та навчання кожного учня, корегування форм та методів роботи з ним, збір інформації щодо кожної дитини, яка включає особисті дані, загальні відомості про сім'ю, історія хвороби, фізична діяльність, особливості індивідуально-особистісного

	розвитку дитини, розвиток діяльності, мовленнєвий розвиток, психічний стан, результати засвоєння навчальної програми, готовність до шкільного навчання, психолого-медико-педагогічний супровід.
Проміжне оцінювання результатів	В силу власних особливостей, діти в інклюзивних класах не можуть оцінюватися на рівні з іншими, фахівці та педагоги вносять пропозиції під час розробки положення та корегуванні оцінювання, що відображено у карті досягнень кожного учня з особливими освітніми потребами.
Розклад занять, формування навчального плану	У кожного учня є індивідуальний навчальний план, що включає корекційно-розвивальні заняття
Організація роботи шкільного консилиуму	Супровід, координація та контроль усього періоду навчання дитини з особливими освітніми потребами
Проведення корекційно-розвивальних занять	Індивідуальні та групові корекційні заняття відповідно до плану та графіка навчання. Програми створюються враховуючи результати індивідуальної діагностики та спрямовані на корекцію особливостей розвитку дитини. Передбачені групові заняття спрямовані на формування сприятливого клімату у класі.
Організація індивідуальних занять, планування позашкільної діяльності	Відповідно до навчального плану та графіку занять проводяться індивідуальні заняття, де надається допомога у засвоєнні програми загальноосвітньої школи з тем, де виникли певні труднощі засвоєння матеріалу.
Соціалізація учнів	Основне завдання – підтримка контактів учнів, сприяння соціалізації, яка здійснюється шляхом залучення дітей з особливими освітніми потребами до виконання спільних завдань, практичних занять.
Робота з батьками	Діяльність навчального закладу проводиться у тісній взаємодії з батьками та особами, що їх замінюють. Батьки не лише знайомляться із результатами роботи, а й приймають участь у формуванні навчального плану, обговоренні стратегії розвитку власної дитини. Такі дії сприяють підвищенню рівня їх компетентності.
Профорієнтаційна діяльність	Профорієнтація проводиться з урахуванням індивідуальних особливостей здоров'я, можливостей дитини

Завжди сім'я займала центральне місце у формуванні особистості, її здібностей та вмінь. Саме від батьків дитина отримує перші навички сприйняття оточуючого середовища. Дитина не може бути адаптованою та соціалізованою сама по собі, окремо від батьків. Зазвичай сім'ї, де виховуються діти з особливими освітніми потребами, відрізняються надмірною опікою, зниженням рівня соціальної активності дитини, саме тому метою діяльності фахівця соціального супроводу у школі є робота з батьками та створення умов для соціальної адаптації сімей з дітьми з особливими освітніми потребами.

Складним завданням під час роботи з даною категорією дітей є виявлення та розвиток індивідуальних ресурсів членів сімей, внутрішньосімейних ресурсів. Такі завдання вирішуються за допомогою різноманітних форм взаємодії із сім'єю:

- класичні та загальношкільні батьківські збори;
- індивідуальні консультації;
- лекції;
- тренінги для батьків;
- психологічні практикуми;
- батьківські вечори, дискусії;
- круглі столи і т.д.

Згідно аналізу практичної діяльності соціальних педагогів та психологів у загальноосвітніх навчальних закладах, найбільш ефективною формою роботи з батьками в процесі соціально-психологічного супроводу є батьківські збори, які проводяться в активній формі та за участі усіх вчителів. На таких тренінгах батьки мають можливість обговорення психофізіологічних особливостей розвитку дітей, різносторонньо вивчають проблему, усвідомлюють мотиви поведінки дитини, розширюють особистий арсенал засобів взаємодії з дитиною, отримують професійну психолого-педагогічну підтримку у пошуках ефективних способів виховання. Таким чином, у батьків формується адекватне уявлення про дитячі можливості та потреби, відкриваються нові ресурси.

На таких тренінгових заняттях широко використовуються елементи таких методів як дискусії, ігри, спільна діяльність, моделювання та обговорення ситуацій, аналіз вчинків дітей та батьків, аналіз типів комунікативних взаємовідносин, аналіз ситуації і т.д.

Психічне та фізичне здоров'я дитини з особливими освітніми потребами залежить від настрою та душевного стану. З метою соціальної адаптації таких дітей в школі здійснюється активне залучення їх до масових заходів, які проводяться, основною метою яких є формування в оточуючих толерантного ставлення до людей з обмеженими можливостями. В школі працює психолого-педагогічна служба, обов'язками якої є не лише розвивальна та корекційна робота з дітьми, а й постійна співпраця з педагогами та батьками з метою вироблення спільних підходів та єдиних стратегій роботи з дитиною.

Саме батьки «особливих» дітей наполягають на активному включенні їх у звичайне дитяче середовище. Перш за все така тенденція пов'язана із тим, що у системі спеціального навчання, де досконало відпрацьована багатолітня система

навчання дітей з особливими освітніми потребами, слабо розвинута соціальна адаптація, оскільки дитина перебуває в ізоляції від соціуму. Такі діти краще адаптовані до життя у загальноосвітніх навчальних закладах, де помітною є різниця у набутті соціального досвіду.

Варто виділити два напрямки соціально-педагогічного супроводу дітей у школі:

1. актуальний, що орієнтований на вирішення існуючих труднощів, які виникають у дітей;
2. перспективний, орієнтований на профілактику відхилень у навчанні та розвитку.

Обидва напрямки можуть бути реалізовані лише завдяки спільних зусиль усіх фахівців служби супроводу.

Дана система діяльності містить три взаємодоповнюючі компоненти:

1. діагностика розвитку дитини(психічного, особистісного, соціального);
2. реалізація програм індивідуальних та групових занять корекційно-розвиваючого спрямування;
3. аналіз освітнього середовища з точки зору тих можливостей, які наявні для навчання та розвитку і тих потреб, які висуваються до рівня розвитку дитини.

Схематично соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами у школі можна зобразити так:

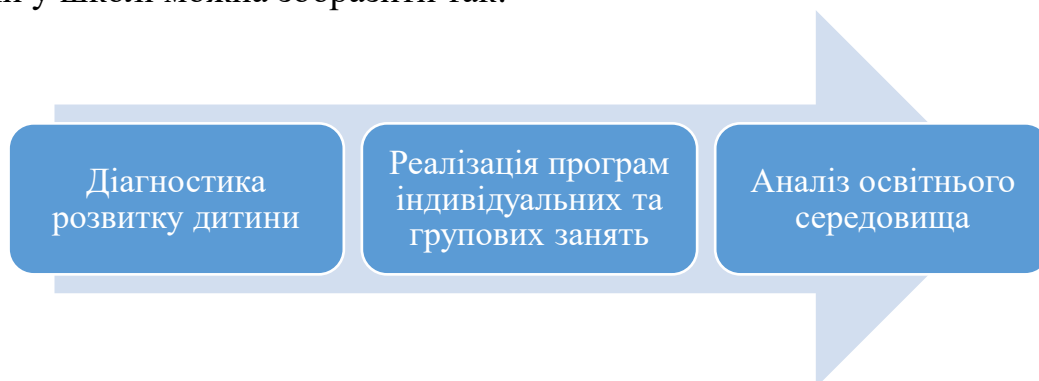


Рис.1.2 – Етапи соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у школі.

Таким чином, основними принципами соціально-педагогічного супроводу у школі є:

- ✓ рекомендаційний характер порад;
- ✓ пріоритет інтересів дитини;
- ✓ дотримання позиції бути «на стороні дитини»;
- ✓ безперервність соціально-психологічного супроводу;
- ✓ комплексний підхід;
- ✓ узгоджена командна робота фахівців;
- ✓ пропаганда єдиних цінностей, включених до єдиної організаційної моделі та які володіють єдиною системою методів;

Література

1. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикеева, Н. З. Софій, І. В.Луценко, І. П. Василяшко ; під заг. ред. В. І. Шинкаренка.– К. : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2011. – 96 с.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л. О. Савчук, Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

Ольховецький Владислав Сергійович
здобувач третього (PhD) рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»
*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Процес вищої освіти впливає не лише на професійний розвиток здобувачів вищої освіти, але і на особистісну та моральну трансформацію. Ми проведемо аналіз впливу університетської освіти на формування цінностей, переконань і життєвого ставлення здобувачів. Крім того, ми розглянемо роль самосвідомості, саморозвитку та професійного зростання в процесі становлення особистості здобувача.

Вища освіта в сучасному світі відіграє надзвичайно важливу роль, не тільки як засіб отримання знань і кваліфікації, але і як фактор формування особистості молодих людей. Університетське середовище, навчальні програми та академічні дисципліни мають величезний потенціал для впливу на здобувачів, допомагаючи їм стати не лише компетентними фахівцями, а й зрілими та відповідальними громадянами.

Університетська освіта має потужний вплив на формування цінностей та переконань здобувачів. Наукова праця Марії Санчеса «Вища освіта і формування цінностей: аналіз впливу» досліджує, як університетська спільнота та навчальні програми можуть сприяти розвитку ціннісних орієнтацій та глибоких переконань у здобувачів. Цей процес може включати в себе формування відповідальності перед суспільством, розуміння соціокультурних питань та розвиток громадянської свідомості [1, с.146].

Важливим аспектом впливу університетської освіти є розширення горизонтів та здатність до критичного мислення. Вивчення різноманітних дисциплін та дискусії університетського середовища спонукають здобувачів аналізувати ідеї, ставлення та погляди, що допомагає сформувати їх власний моральний компас.

Самосвідомість, саморозвиток та професійне зростання є ключовими елементами становлення особистості здобувача вищої освіти. Дослідження Олени

Коваленко висвітлені у статті «Роль саморозвитку у формуванні особистості студента», де звернена увага на важливість самопізнання та розвитку особистих навичок для досягнення успіху у навчанні та майбутній кар'єрі. Професійний розвиток, включаючи навички, які здобувачі вищої освіти отримують під час навчання, також визначає їхню здатність впливати на суспільство та власну кар'єру [2].

У ході етапу первинного освоєння професії, який припадає на час навчання у ЗВО, здійснюється процес самовизначення молодої людини, формуються її життєва і світоглядна позиції, засвоюються індивідуалізовані способи і прийоми діяльності, поведінки і спілкування. Актуальною стає проблема виявлення зв'язку і взаємозумовленості двох процесів – розвитку особистості та становлення професіонала.

Питання професійної діяльності та її становлення завжди знаходилися в центрі уваги психологічної науки та стали предметом досліджень таких учених, як О. М. Бандурка, С. П. Бочарова, В. І. Барко, С. О. Дружилов, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, О. М. Кокун, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, В. Д. Шадріков та ін. Процес професіоналізації постійного викликає дослідницький інтерес учених і практиків у зв'язку з його високою соціальною значущістю. Вирішення проблем професійного розвитку (професіогенезу) цікаве і у теоретичному, і в прикладному планах.

Професіоналізація виникає як спосіб буття, самореалізації людини, становлення її суб'єктності, що дозволяє самостійно і творчо будувати й розвивати власну професійну діяльність, формувати стійкість до впливу негативних факторів. При цьому професійне становлення можна розглядати у трьох аспектах:

- 1) як соціальне явище;
- 2) як процес оволодіння людиною професійною діяльністю, набуття професійно важливих якостей;
- 3) як систему суспільних інститутів, що регулюють процес засвоєння професійної ролі. Студентський вік є раннім періодом зрілості, перші роки якого відносяться до періоду навчання у вищому навчальному закладі (18-24 роки). Він характеризується тим, що людина має велику працездатність, максимально здатна до творчості та оволодіння складними способами інтелектуальної активності. На цей час припадає важливий етап, що характеризується «входженням» людини у професію, становленням майбутнього фахівця та професіонала [3, с. 203].

На нашу думку, потрібно виділяти такі чотири стадії професійного становлення особи, які, перш за все, розкривають зміст цього процесу:

1. Формування професійних намірів – усвідомлений вибір особою професії з урахуванням своїх індивідуально-психологічних особливостей. Професійне становлення починається з формування професійних намірів, які є рівнодійними багатьох чинників – престижу професії, потреби суспільства, впливу сім'ї, засобів інформації тощо. Важливу роль у виборі професії відіграє спрямованість особистості на певний предмет праці, що виявляється в інтересах і захопленнях.

2. Професійна підготовка або навчання – освоєння системи професійних знань, умінь і навичок, формування професійно важливих якостей особистості, розвиток схильності та інтересу до майбутньої професії. Це, передусім, навчання у вищому навчальному закладі. Основними психологічними новоутвореннями на цьому етапі є професійна спрямованість, професійно-етичні ціннісні орієнтації, духовна зрілість, готовність до професійної діяльності.

3. Професіоналізація або професійна адаптація – «входження» у професію, її освоєння, професійне самовизначення, набуття професійного досвіду, розвиток властивостей і якостей, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності.

4. Майстерність – часткова або повна реалізація особи у професійній діяльності, якісне і творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особи в індивідуальний стиль діяльності. У процесі оволодіння професійною майстерністю все більшу привабливість отримує сама діяльність [3, с. 204].

Професійну підготовку розглядають як процес управління діяльністю людини з опанування професійними знаннями, уміннями, навичками, розвитку професійних здібностей, професійно важливих якостей. Професійне становлення особи – це цілісний процес, що динамічно розгортається у часі: від формування професійних намірів до повної реалізації в діяльності. Особистість поступово змінюється, і це призводить до перебудови мотивів навчально-професійної діяльності та формування нових властивостей особи. Професійне становлення припускає використання сукупності прийомів соціальної дії на особу, її включення в різні види діяльності, що мають на меті сформувати систему професійно важливих якостей. В утворенні комплексів професійно важливі якості беруть участь не лише сукупності властивостей особи, пов'язані з видом діяльності, а й особисті якості, важливі для будь-якого виду професійної діяльності. Це, передусім, самоконтроль, професійна самооцінка, що є важливим компонентом професійної самосвідомості, і дещо більш специфічні: емоційна стійкість, тривожність, ставлення до ризику. Серед власне особистісних властивостей як універсальна професійно важлива якість найчастіше згадується відповідальність. Вона розглядається деякими вченими як одна із властивостей, що характеризує спрямованість особистості та впливає на процес і результати професійної діяльності, передусім через ставлення до своїх робочих обов'язків і до своїх професійних якостей.

Отже, вища освіта в університеті не лише надає можливість здобувачам засвоювати академічні знання, уміння та навички але і впливає на їхнє ціннісне сприйняття, переконання та розвиток особистості. Розуміння цього впливу, а також ролі самосвідомості, саморозвитку та професійного зростання, допомагає створити сприятливе середовище для здобувачів в ході професійного навчання, щоб вони могли досягти успіху не лише у навчанні, а також у особистому житті.

Література

1. Sanchez M. Higher Education and Value Formation: An Impact Analysis. *Journal of Educational Research*, 40 (2), 2017. P. 145-160.

2. Коваленко О. Роль саморозвитку у формуванні особистості студента. *Український журнал психології*, 52(4), 2018. С. 387-401.
3. Жидецька Є. В., Землянська О. В. Особливості професійного становлення особистості в процесі професійної підготовки. *Право і безпека*. № 2 (57), 2015. С. 202-207.

Осадченко Інна Іванівна

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри соціальної роботи та реабілітації, практикуючий психолог

Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна;

візитова професорка
Білостоцький університет
м. Білосток, Польща

Данилюк Оксана Климівна

кандидатка філологічних наук, доцентка

Волинський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

ПСИХОПЕДАГОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ-БІЖЕНЦІВ У ПОЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ

З перших днів нинішньої війни найприязнішою для українських біженців стала саме Республіка Польща. Саме її школи люб'язно прийняли до складу учнів найбільшу кількість українських дітей. Чудово, що багатьом українським сім'ям вдалося адаптуватися та самореалізуватися у Польщі. Однак, попри спорідненість слов'янських мов (польської та української), попри призначення опікунів-учителів у польських школах для кожної дитини з України, попри створення щонайсприятливіших, максимально комфортних та наскільки можна домашніх умов, українські діти далеко не усі, як і їхні батьки, адаптувалися у іншій країні.

Це зумовлено багатьма економічно-соціальними, культурно-побутовими та психопедагогічними обставинами, переважно, ускладненими, а не спричиненими лише війною. Зазначене підтверджується результатами проведеного нами колективного дослідження щодо аналізу та характеристики психоемоційних станів українців протягом першого тижня війни [4]. Тому і українські, і польські колеги об'єднали свої зусилля для вирішення, зокрема проблеми адаптації українських дітей-біженців у польських школах. Отож, результати нашого дослідження площини психопедагогічних засад адаптації українських дітей-біженців у польських школах базовані на аналізі найновіших наукових джерел та, насамперед, на основі аналізу емпіричного матеріалу, отриманого унаслідок особистої та командної роботи з перших днів війни і до сьогодні у якості:

- організаторів та виконавців волонтерського освітньо-психологічного проекту «Урок для дітей України (під час і після війни)» (ініціатор – О. Словік) від ГО «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», яку очолює

доповідач; проведено комплексний, науково-практичний взаємозворотний цикл, а не розрізнену роботу з учнями, їхніми батьками, вчителями та практичними психологами щодо оновлення освітньо-психологічного простору під час і після війни (концепція проєкту «ODNOWA» за ініціативи І. Осадченко): «спеціальні уроки для молодших школярів → супервізія (щоденне спільне обговорення спеціалістами-науковцями та практиками результатів роботи) → наукове обґрунтування → психопедагогічні рекомендації → підвищення кваліфікації вчителів та практичних психологів (вебінари та індивідуальне консультування) → психопедагогічне консультування батьків учнів (вебінари та індивідуальне консультування) → спеціальні уроки для молодших школярів → ... »;

- партнерство в організації та виконанні польсько-українського проєкту «Bezpłatna Szkoła Online dla dzieci z Ukrainy» («Безкоштовна школа для дітей з України») у рамках угоди про співпрацю із «Fundacja Edu SEN» та «Stowarzyszenie Klanza» (Республіка Польща) у проєкті щоденні вечірні психопедагогічні уроки для українських дітей, які тепер перебувають за кордоном, переважно у Польщі;

- співавторства трьох випусків «Психопедагогічних рекомендацій для роботи з дітьми 6–11 років під час і після війни» [1–3];

- авторів та модераторів п'яти вебінарів з елементами тренінгів «Психопедагогічні рекомендації для роботи з дітьми 6–11 років під час та після війни» (для вчителів, психологів, соціальних працівників) та «Слухаємо та відповідаємо: як підтримувати, навчати, виховувати, розвивати дітей під час війни» (для батьків учнів, учителів, психологів, соціальних працівників). У рамках цих вебінарів, опираючись на актуальний досвід здійсненої роботи, аналізували та надавали рекомендації щодо ухвалення поетапних рішень у психопедагогічних ситуаціях, які виникають у спілкуванні, навчанні, вихованні та розвитку дітей різного віку під час війни.

Зазначене ще раз засвідчує: справа освіти – найблагородніша річ у світі. Тому головне наше завдання – любов та повага до дітей.

Хто такі «українські діти в Польщі»? Цих дітей примусово вивезли з родинного дому, де вони залишили все: рідних, друзів, улюблених іграшок і тварин, речі – все. Ці діти:

- бачили і чули вибухи, постріли, смерть чи просто ревище сирени;
- хочуть додому, але не мають куди піти, або їхнього будинку немає, або він не зруйнований, але немає світла, або вони мають все в Україні, але їхні батьки мають паніку і не хочуть повертатися в Україну;
- хочуть забути про все, що пов'язано з війною.

Хто такі «поляки, що працюють з українськими дітьми»? Це люди, які:

- щиро приймають найбільшу кількість біженців з України;
- роблять все можливе, щоб діти почувалися, як вдома;
- організували ефективну систему допомоги українцям.

Які є проблеми з адаптацією українських дітей у Польщі? Нами визначено такі психопедагогічні та соціально-культурні проблеми їхньої адаптації:

- психотравми (довоєнні та періоду війни) як у дітей, так і у їхніх батьків (у кожного – свої страхи);

- інакшість: стилю навчання та виховання; *мови; культури і традицій (спілкування)*; життя без своїх речей; роботи для дорослих (батьків); соціальної відповідальності (в Україні всі проблеми стосуються вчителя, у Польщі – батьків); психологічної підтримки (допомоги та самопомоги).

Аналіз авторського емпіричного матеріалу спонукав сформулювати три ключових психопедагогічних завдання психопедагогів для адаптації українських дітей-біженців у польських школах:

1. Переключення і збереження уваги у процесі навчання та дозвілля.
2. Повернення до реальності шляхом виконання найпростіших та поступово ускладнених завдань у навчанні та дозвіллі.
3. Адаптація та підтримка конструктивного розвитку у навчанні та дозвіллі.

На запитання «Як практично ефективно адаптувати українських дітей у польських школах?» єдиної відповіді не отримали, тому що універсальних методів адаптації українських дітей немає: скільки дітей, стільки й прийомів, індивідуальних підходів. Аналіз емпіричного матеріалу констатував, що для адаптації українських дітей-біженців у польських школах колективу закладу освіти у співпраці з батьками (переважно, матерями) варто сприяти:

1. Українському учневі «знайти» польського однокласника-друга.
2. Спілкуванню у дружбі і відпочинку.
3. Подоланню мовно-культурного бар'єру.

Для подолання перших двох пунктів радимо польським колегам організовувати спілкування українських дітей-біженців у польських школах у навчанні: розробляти комбіновані види роботи (тому що у випадку організації тільки групової роботи можливе змагання та елементи булінгу через типові підліткові ревності) та групові навчально-розвивальні міні-проекти (написати твір, підготувати доповідь, зробити виріб тощо); вправи для самореалізації в парах: некомунікабельні польські діти тепер теж зможуть самореалізуватися, відчуваючи тимчасову природну зверхність, насамперед, підлітків; запросити на день народження, вечірку, подорож (наприклад, запрошення на весілля); організувати колективне відвідування культурних об'єктів (кіно, театрів, цирку, зоопарку, концертів тощо).

Результати нашої діяльності дозволили укласти такі психопедагогічні рекомендації щодо адаптації українських дітей-біженців у польських школах, зокрема для подолання мовного та культурного бар'єру:

1. Створення вдалої ситуації: по-перше, дозволити українським дітям-біженцям у польських школах реалізувати себе в таких справах, про які не потрібно думати: дівчинка активізувалась на елементарне завдання: придумати кличку для kota з казки; або, наприклад, відповідати за догляд за конкретною квіткою тощо;
2. Застосовувати різноманітні види мовної терапії: складання казок, віршів, загадок тощо.
3. Переказ своїх вражень та описів польської природи та культури польською мовою разом з польськими однокласниками (робота в парах).

4. Організувати музичні конкурси (спів та виконання) у тандемі з польським учнем; мистецькі конкурси.
5. Здійснювати зміну уваги, повернення до реальності, адаптації та самореалізації через інсценування, драматичні вистави на уроках і після них.
6. Застосувати психопедагогічну вправу «Дерево позитиву» та «Дерево знань» на уроці (що запам'яталось сьогодні і що викликало позитивні емоції): стікери, крейда, у вигляді скарбнички (можна анонімно).
7. Організувати спільний перегляд навчального фільму та обговорення (домашнє завдання), особливо для початкової та середньої школи: українські діти в школі дивляться екранізацію польського класика і розповідають про нього простими реченнями, а польські діти розкажуть, наскільки режисер відійшов від тексту і додав художньої обробки.
8. На початку уроку з польської мови застосовувати якомога більше віршів, здійснювати вивчення коротких поетичних цитат польських класиків, насамперед, лауреатів Нобелівської премії.
9. Конструктивно використовувати комп'ютерні ігри: здійснювати знайомство через спільний інтерес до певної гри («Скажи мені, у яку комп'ютерну гру ти граєш, і я скажу тобі, чи ти мій друг»); інша справа батьків – стежити за своїми дітьми, щоб вони не грали в небезпечні комп'ютерні ігри.
10. Систематично застосовувати інтерактивні ігри на уроках: «магазин», «шкільний автобус», «кіно», «міський парк» тощо.
11. Конструктивно використовувати соціальні мережі: публікації про події в школі, місті/селі тощо.
12. Системно запитувати про елементарні речі і хвалити (наприклад, для стимуляції пізнавально-навчальної діяльності завищувати оцінки українським школярам, обов'язково домовляючись при цьому з їхніми польськими однокласниками про конфіденційність цієї ситуації). Поступово виправляти оцінки.
13. Надати парне завдання скласти українсько-польський словник цікавих слів: «А як українською це слово звучить?» («позор», «нагле», «овочі», «диня» тощо) а тоді, як пишуть.

Як зазначав В. Франкл – австрійський психолог, що пережив фашистський концтабір: «І тоді я зрозумів найбільшу таємницю, яка пов'язує поезію, мислення і віру: спасіння людини досягається любов'ю і любов'ю». Отож, стан адаптації українських дітей-біженців у польських школах цілковито залежить від ставлення вчителя до дітей, його цілепокладання у цій справі, конструктивної взаємодії із батьками / опікунами учнів, його безумовної Любові до будь-якої дитини тощо.

Таким основі, на основі аналізу емпіричного матеріалу нами укладено психопедагогічні рекомендації щодо адаптації українських дітей-біженців у польських школах, спрямовані на допомогу українському учневі: «знайти» польського однокласника-друга, реалізувати спілкування у дружбі і відпочинку, подолати мовно-культурний бар'єр.

Водночас не претендуємо на повне висвітлення означеної проблеми: подальшого вивчення потребує питання розробки технології та програми адаптації українських дітей-біженців у польських школах.

Література

1. Осадченко І., Словік О., Барна М. Психопедагогічні рекомендації для роботи з дітьми 6–11 років (для вчителів початкової школи, які у час війни проводять уроки офлайн та онлайн; психологів; молодших школярів та їхніх батьків). Вип 1. Умань: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», 2022. 41 с. <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/104UvoFu0cLjce4syTLKpmsgQyiAPWaiw5>
2. Осадченко І., Словік О., Барна М. Психопедагогічні рекомендації для роботи з дітьми 6–11 років під час і після війни (для вчителів початкової школи, соціальних працівників/педагогів, психологів, батьків молодших школярів, а також здобувачів ОР «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота»). Вип. 2., 2-е вид., переробл. і допов. Умань: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», 2022. 29 с. <https://drive.google.com/file/d/1HikqugbNyLqsGLbpXNPYlolQrJKQLhbg/view>
3. Осадченко І., Словік О., Барна М. Психопедагогічні рекомендації для роботи з дітьми 6–11 років під час і після війни (для вчителів початкової школи, соціальних працівників/педагогів, психологів, батьків молодших школярів, а також здобувачів ОР «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота»). Вип. 3. Умань, Люблін: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», «Fundacja EduSEN», Stowarzyszenie KLANZA, 2022. 42 с. <https://drive.google.com/file/d/1vfvra1bxHxllNYFrJIEX05RNBs5v9oc/view>
4. Osadchenko I., Perepeliuk T., Olkhovetsky S. Analysis of the psycho-emotional state of ukrainians and aspects of psychological assistance at the beginning of the current war. *Psychological Prospects Journal*. 42 (Dec. 2023). https://psychoprospsects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprospsects/issue/view/31?fbclid=IwAR0Fzd-L4H7B-iu5yRUtw1xH1A4gs4j7ebxWMDRNaS7366TY7tj4qB5_V5M;
<https://psychoprospsects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprospsects/issue/view/31/72>

Остапчук Яна Євгеніївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Хоменко Н.В., асистентка кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

**МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНИХ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ**

Важливим завданням інклюзивної освіти є ефективно та якісно надавати корекційно-розвиткові послуги дітям з порушеннями мовлення, які опосередковано пов'язані з психічними пізнавальними процесами. З раннього віку дитина має оволодіти способами сприйняття світу та вираження своїх думок за допомогою мовлення, систематизуючи психічні процеси, вміння аналізувати, розуміти причини й робити висновки.

Дослідженням розвитку психічних пізнавальних процесів у дітей займалися науковці різних широт світу: Л.С. Виготський, який запропонував концепцію компенсаторного розвитку психічних функцій у дітей з порушеннями мовлення та теорію зони найближчого розвитку, що підкреслює важливість соціальної взаємодії у когнітивному розвитку. Жан Піаже швейцарський психолог, який дослідив чотири стадії когнітивного розвитку. Сьюзан Гарднер американська психологиня, яка дослідила розвиток мови та теорії розуму у дітей. Анн Трейсман британська психологиня, яка дослідила увагу та пам'ять [1].

До найголовніших наукових і практичних проблем педагогічної науки випадає широке коло питань, пов'язаних з проблемою розвитку психічних пізнавальних процесів у дітей із порушенням мовлення в процесі виховання та навчання. Сучасна психологія дає поняття психічним пізнавальним процесам, як комплексні психологічні явища, які забезпечують дитині отримання, переробку та зберігання інформації про навколишній світ, а також формування на її основі знань, уявлень та думок [1].

До основних психічних пізнавальних процесів належать:

- відчуття: відображення окремих властивостей предметів та явищ (колір, форма, запах, температура тощо) за допомогою органів чуття; У інших термінах, це простий психічний процес, який включає відображення особливостей об'єктів і явищ навколишнього середовища, а також станів внутрішніх органів під впливом подразників на органи чуття.
- сприймання: цілісне відображення предметів та явищ, що діють на наші органи чуття, в результаті усвідомлення їх властивостей, зв'язків та відношень. Сприймання виникає тільки при прямій взаємодії з аналізаторами.
- увага: зосередженість психічної діяльності на певному об'єкті або дії, що підвищує ефективність їх сприйняття, осмислення та виконання. Сучасна психологія демонструє, увагу, як спрямованість свідомості, яка передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної та рухової активності індивіда.
- пам'ять: процес запам'ятовування, зберігання та відтворення інформації, знань, умінь та навичок. Щодо взаємозв'язку між пам'яттю та мисленням, Л. С. Виготський відзначив, що для дошкільника «подумати» означає «пригадати», тоді як для молодшого школяра «пригадати» вже означає «подумати».
- мислення: узагальнене та опосередковане відображення дійсності, що веде до розуміння сутності явищ, причинно-наслідкових зв'язків та формування нових знань.
- уява: створення нових образів, уявлень та думок на основі переробки та комбінування вже наявних у свідомості людини. Уява - це специфічно людський

пізнавальний психічний процес, який називають також імажинативною діяльністю. Л. С. Виготський вбачав, що найсуттєвіший (чутливий) період для розвитку уваги, а отже, для встановлення основ творчості, - це дошкільний вік [1].

До основних методів діагностики психічних пізнавальних процесів дітей дошкільного віку відносять спостереження і тестування, а також анкетування, бесіда, аналіз продуктів діяльності (творчості).

У ході дослідження було проаналізовано методи діагностики психічних пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку інклюзивної форми навчання.

Діагностика сприйняття кольору(відчуття). Підготовка дослідження включає створення набору матеріалів: круги діаметром 3 см, які пофарбовані в основні та додаткові кольори та їх відтінки (кількість та кольори кругів залежать від віку дитини); коробочки того ж кольору та відтінку; 4 картки розміром 25×10 см, які розділені на 10 квадратів. На першій картці наклеїти круги основних кольорів, на другій – додаткових, на третій – відтінки кольорів, а четверта картка – чиста. Проведення дослідження відбувається індивідуально з дітьми від 2 до 7 років і складається з 4 серій, між якими є інтервал в 1 день. Кожна серія має 3 підсерії, які відрізняються змістом матеріалу (основні кольори, додаткові кольори та їх відтінки).

У першій серії дитині пропонують коробочки та набір кругів (по 5 штук кожного кольору) і просять розставити їх у коробочках за кольором без назви кольору. У другій серії дитині показують картку-зразок та дають набір кругів (по 5 штук кожного кольору), просячи розставити круги так само, як на зразку. У третій серії дитині дають 5 кругів різного кольору, називають колір та просять знайти круги такого самого кольору. У четвертій серії дитині дають 5 кругів різного кольору та просять назвати кожен колір. Якщо дитина називає круги близьких кольорів однаково, то її просять визначити, чи вони однакові за кольором.

Аналіз отриманих даних включає створення таблиці, що містить інформацію про сприйняття основних, додаткових кольорів та їх відтінків. На підставі цього аналізу робляться висновки про вікові особливості сприйняття кольору в різних ситуаціях [2, С. 150-151].

Наступна методика стосується діагностики сприйняття. *Методика «Слухове сприйняття»: Тест «Шуми» (6-й субтест з американської методики «Давайте подивимося на дитину», 1973 р., Нью-Йорк)* у субтесті «Слухове розрізнення» дітям віком 4–6 років пропонується прослухати аудіофільм із різними реальними звуками, що записані на ньому. Потім вони повинні віднайти картинки, що відображають ці звуки, такі як плач дитини, шурхіт газети, капаюча вода з крана, квакання жаби і т. д. Точність відповідей свідчить про високий рівень слухового розрізнення у дитини [2, С. 172].

Для діагностики оперативного слухового запам'ятовування, ефективним є такий метод. У цьому методі використовується набір із 10 слів: будинок, сонце, ворона, годинник, олівець, молоко, стіл, сніг, вікно, книжка. Інструкція для виконання полягає в тому, щоб навести декілька слів, а дитина має спробувати їх запам'ятати та потім відтворити. Слова пред'являються у повільному темпі

(приблизно 1 слово в секунду) одноразово і чітко. Потім дитина повторює слова, що вирізняються. Порядок відтворення не має значення. У протоколі фіксується кількість правильно відтворених слів. За кожне правильно відтворене слово виставляється 1 бал. Заміна слова вважається помилкою (наприклад, сонце – сонечко, вікно – вікна). Рівні оцінки результатів визначаються так: 1-й рівень – 10-9 правильно відтворених слів (балів); 2-й рівень – 8-7; 3-й рівень – 6-5; 4-й рівень – 4-3; 5-й рівень – 2 і менше [2, С. 197].

Наступна методика для оцінки образно-логічного мислення. Під назвою «Пори року». Призначена для дітей 3-4 років. Під час цієї методики дітям показують зображення та пропонують уважно розглянути його, а потім назвати пору року, яка зображена на кожній частині малюнка. Час на виконання завдання становить 2 хвилини. Дитина повинна не лише назвати відповідну пору року, але й пояснити свою думку, вказавши ознаки, які, на її думку, підтверджують вибір даної пори року. Оцінка результатів поділяється таким чином: 10 балів: дитина правильно назвала і пояснила всі зображені пори року на всіх малюнках, вказавши не менше двох ознак для кожної пори року (всього не менше 8 ознак за всіма малюнками); 8-9 балів: дитина правильно назвала всі пори року на всіх малюнках, вказавши 5-7 ознак, що підтверджують її вибір; 6-7 балів: дитина правильно визначила всі пори року на всіх малюнках, але назвала лише 3-4 ознаки для кожної пори року; 4-5 балів: дитина правильно визначила пори року лише на одній-двох картинках з чотирьох, вказавши лише 1-2 ознаки для кожної пори; 0-3 бали: дитина не змогла правильно визначити жодної пори року і не назвала жодної ознаки. Кількість балів (від 0 до 3) залежить від спроби або її відсутності. Висновки про рівень розвитку: 10 балів: дуже високий рівень розвитку; 8-9 балів: високий рівень розвитку; 6-7 балів: середній рівень розвитку; 4-5 балів: низький рівень розвитку; 0-3 бали: дуже низький рівень розвитку [2, С. 248-249].

Ефективною методикою діагностики рівня розвитку уяви є ігрова методика «Де чие місце?». Призначена для дітей віком від 4 до 6 років, ця методика-гра спрямована на оцінку розвитку уяви та її можливого розвитку. Для її проведення потрібно використати будь-яку сюжетну картинку з певними особливостями: поруч з кожним предметом зображення розміщені порожні кружечки. Також потрібні кружечки з намальованими на них фігурками, які мають своє визначене місце на картинці. Педагог пропонує дитині уважно розглянути малюнок і розмістити кружечки у «незвичайних» місцях, пояснюючи потім причину їх розташування. Залежно від рівня розвитку уяви, діти можуть по-різному вирішувати це завдання.

На першому рівні розвитку уяви діти можуть зазнавати труднощі з виконанням завдання, зазвичай ставляючи фігурки на «законні» місця та надаючи стандартні пояснення. У таких випадках, навіть якщо педагог самотійно розмістить кружечки, дитина не зможе пояснити їхнє місце. При знятті картинки і розмові тільки про кружечки, діти зазвичай проявляють кращі результати, навіть якщо їхні пояснення можуть бути короткими і стосуватися сюжетів з відомих казок. На другому рівні діти легко розміщують кружечки у «незвичайних» місцях, але можуть мати труднощі з поясненням. Діти з високим рівнем розвитку уяви без

проблем розміщують кружечки та пояснюють свої дії, демонструючи обдуманість та відчуття зацікавленості у завданні [2, С.315-318].

Методика визначення стійкості уваги включає кілька етапів. Початковий етап - підготовка до дослідження. Для цього обираються дві пари картинок, кожна з яких має 10 і 15 відмінностей від оригіналу, а також кілька незакінчених малюнків або малюнків із нелогічним змістом, а також декілька напіврозмальованих картинок.

Далі проводиться саме дослідження з дітьми віком від 3 до 6 років. Дослідження складається з трьох серій завдань, що відрізняються за змістом. Перша серія полягає у порівнянні картинок, де дітям показують пари картинок і просять знайти всі відмінності. Друга серія включає в себе незакінчені малюнки або малюнки з нелогічним змістом, де діти повинні виявити невідповідності. Третя серія полягає в розмальовуванні напіврозмальованих картинок, де діти мають домалювати недостаючі елементи. На кожному етапі фіксується час виконання завдання та кількість відволікань від його виконання. Наступний етап - обробка даних. За результатами кожної серії розраховуються показники успішності. У першій серії це кількість правильно знайдених відмінностей на картинках (з 10-15), у другій - кількість названих незакінчених деталей або нелогічних аспектів малюнка, у третій - кількість правильно розмальованих елементів. Отримані результати вносяться до таблиці, яка дозволяє порівняти вікові особливості стійкості та цілеспрямованості уваги за визначеними показниками [2, С.352-353].

Таким чином, здійснений аналіз методів діагностики психічних пізнавальних процесів дітей дошкільного віку може свідчити про те, що - це комплексний інструментарій, який може використовуватися для оцінки рівня пізнавального розвитку, виявлення можливих труднощів у навчанні, мовленні та оцінці ефективності психолого-педагогічної допомоги. Дають змогу спеціалістам розробити індивідуальну програму розвитку для дитини та виконувати моніторинг динаміки формування навичок.

Література

1. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: Навч. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 392 с. URL: <http://surl.li/ofzwl>
2. Палій А.А. Методи діагностики психічного розвитку дітей/ за ред. Палій А.А. Івано-Франківськ, 2013. 430 с. URL: <http://surl.li/rsnyh>

Охремчук Надія Сергіївна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук, доцентка, завідувачка
кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені І. Франка
м. Житомир, Україна

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Використання дидактичних ігор у роботі вчителя-дефектолога є актуальним питанням в сучасній педагогічній науці. Дидактичні ігри відіграють важливу роль у процесі навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Вони сприяють розвитку психічних функцій, формуванню пізнавальних процесів, збагаченню знань та вмінь, а також вихованню позитивних якостей особистості. Такий підхід до навчання є не лише ефективним, але й цікавим для дітей, що важливо для їхнього повноцінного розвитку.

Дефектолог – це фахівець, який спеціалізується на розвитку та адаптації дітей з фізичними або психічними особливостями. Вчитель-дефектолог працює з дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я, і має стати для них дружнім порадиником. Сучасний спеціаліст у цій галузі не лише працює з дітьми, а й вивчає особливості та закономірності різних відхилень [11].

Вчитель-дефектолог планує та проводить навчальну, виховну, корекційну, компенсаційну та реабілітаційну роботу з дітьми, які мають порушення у розумовому розвитку. Він створює умови для їх навчання з урахуванням їхніх особливостей та сприяє їхній соціальній реабілітації та адаптації. Корекційний педагог також спостерігає за розвитком дітей, розробляє стратегію їхнього навчання та реабілітації, вибирає методи та засоби для досягнення цілей.

Дефектолог здійснює наступні функції:

1. Проводить ретельне та всебічне обстеження особливостей розвитку кожної дитини і веде роботу, спрямовану на компенсацію і корекцію недоліків розвитку;
2. Сприяє розвитку основних психічних процесів у дітей, таких як сприйняття, увага, пам'ять та мислення;
3. Розвиває навички спілкування та мовленнєву діяльність дітей;
4. Консультує батьків, навчаючи їх необхідним прийомам навчання та виховання своєї дитини;
5. Головне завдання дефектолога полягає в допомозі дітям з особливими потребами (обмеженими можливостями) у соціалізації, навчанні жити зі своєю особливістю, розумінні та прийнятті себе [7].

Основні аспекти корекційної роботи вчителя-дефектолога включають: наведення емоційного контакту; розвиток сенсорних навичок; формування уявлень про навколишній світ; розвиток мовлення та комунікативних вмінь; формування просторової орієнтації; розвиток базових математичних навичок (логіко-математичний розвиток у школярів); корекція пізнавальної діяльності [7].

Вчитель-дефектолог проводить психодіагностику та корекцію розвитку пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери дітей, включаючи роботу з усунення індивідуальних прогалин у знаннях, уміннях та навичках з основних навчальних предметів.

На початку навчального року вчитель складає список дітей на кожен чверть, перспективний план виконання роботи та робочий графік фахівця вчителя-

дефектолога. У список входять діти, яких рекомендували вчителі початкових та основних класів [10, с. 262].

Поглиблена діагностика психічного розвитку дітей шкільного віку проводиться за такими напрямками: розвиток сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення, уваги, уваги та емоційно-вольової сфери. Використовуються методики дослідження, представлені в додатку до індивідуальних робочих програм. Діагностика психічного розвитку дітей проводиться у поєднанні зі спостереженнями за ними в різних ситуаціях [8, с. 190].

Результати діагностичного дослідження фіксуються вчителем-дефектологом у журналі обліку обстеження дітей. На основі цього журналу вчитель складає дефектологічні карти на кожну дитину. У цих картах подаються висновки та рекомендації щодо методик дослідження розвитку пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери дітей. Висновки та рекомендації мають бути представлені для кожної дитини, що входить до групи вчителя-дефектолога.

На корекційно-розвиваючому етапі здійснюється корекція розвитку пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери дітей шкільного віку. Проводяться індивідуальні корекційно-розвивальні заняття з дітьми з розвитку сенсорних уявлень і пам'яті, розвитку мислення та мовлення, розвитку уваги, уваги та конструктивної діяльності, а також сприянню розвитку навчальної діяльності [9, с. 62].

Щодо аспекту мовлення, то воно є необхідною складовою будь-якої людської діяльності та поведінки. У дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається недорозвиненість описової лексики, що негативно впливає на їх розвиток, навчання та соціалізацію в школі. Розвиток мовленнєвих навичок в цих учнів є ключовим етапом початкового навчання розповіданню. Науковці, дефектологи та педагоги-практики вважають, що ця робота впливає не лише на мовленнєвий, а й на пізнавальний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, сприяючи формуванню розумових операцій, розвитку уваги, пам'яті та мовленнєвих навичок загалом, а також активізації різних видів сприймання (зорового, слухового, тактильного) [1, с. 5].

Багато вчених, відзначають важливість ігрової діяльності для дітей з інтелектуальними порушеннями, серед них: Є. Данильченко, С. Миронова, В. Орлова, О. Різник, Ю. Соловей, Н. Тарасенко, Ю. Селюкова. Н. Любчич та Ю. Картава. А. Голобродська розробила збірник дидактичних ігор та вправ для розвитку мовлення дітей. Т. Докучина розглядала індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами [1, с. 6].

Ефективність дидактичних ігор значною мірою залежить від їх систематичного та цілеспрямованого використання в поєднанні з дидактичними вправами. Дослідження показують, що дидактична гра, яка застосовується паралельно з основним матеріалом навчання для дітей з порушеннями інтелекту, сприяє активізації навчального процесу та полегшує засвоєння навчального матеріалу [8; 21].

За К. Д. Ушинським, гра є специфічною формою пізнавальної активності, в якій дитина відтворює реальність через дії, мовлення, відчуття та творчі переконання. Цінність гри полягає також у тому, що вона поєднує навчальні, розвивальні та виховні функції [6, с. 68].

Різні аспекти гри досліджувалися педагогами-класиками, такими як В. О. Сухомлинський та К. Д. Ушинський, а також психологами, наприклад, Є. А. Аркінім та Л. С. Виготським. Саме завдяки грі розвивається спонтанне спілкування дитини з однолітками та встановлюється взаєморозуміння між дорослим і дитиною [6, с. 68].

Головною формою навчання є дидактична гра. У цій грі розвиток знань, умінь та навичок має зону актуального та зону найближчого розвитку. На заняттях вона сприяє розширенню та систематизації знань, поглибленню розвитку мислення та пізнавальних інтересів. Народна педагогіка успішно поєднала навчання з грою, а ці традиції ввійшли в наукову розробку дидактичних ігор.

Дидактичні ігри застосовуються для навчання та виховання дітей будь-якого віку. Особливість їх полягає в тому, що вони розробляються дорослими для навчання та розвитку дітей, поєднуючи елементи навчання з ігровою діяльністю, яка приносить радість дітям.

Мета дидактичних ігор полягає в формуванні у дітей вміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю, розширенні світогляду та інтересів, розвитку інтелектуальних, творчих та пізнавальних здібностей, організаторських, комунікативних та прикладних навичок, а також самостійності та розвитку емоційної сфери. Оволодіти цими навичками допоможуть ігри, які використовуються як засіб навчання та виховання, а не як самоціль [3].

Для вчителя-дефектолога важливо: визначити місце дидактичних ігор у системі інших видів діяльності; розглянути доцільність їх використання на різних етапах діяльності; розробити методику проведення дидактичних ігор з урахуванням мети та рівня підготовленості дитини; врахувати зміст ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання; передбачити способи стимулювання дитини, заохочення та підбадьорення.

Гра важлива для всебічного розвитку дитини, формує її особистість та сприяє усвідомленню власних можливостей. Вона є своєрідною школою підготовки до праці, сприяє розвитку спритності, витримки та активності, а також виховує навички спілкування та самостійності.

Гра є важливою частиною життя дитини і вимагає від неї максимуму зусиль та концентрації, але в той же час приносить задоволення та сприяє розвитку. Дидактичні ігри повинні привертати увагу дітей до навчального матеріалу, надавати нові знання та спонукати їх до активного мислення [3].

Ігри є важливим елементом невимушеного спілкування дитини з колективом класу та взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри у дітей розвивається звичка зосереджуватися, працювати вдумливо та самостійно, що сприяє розвитку уваги, пам'яті та бажання до знань. Гра задовольняє природну потребу дітей у діяльності та сприяє їхньому розвитку. Під час гри дитина уявляє

та створює у своїй уяві все, що недосяжне в реальному житті, при цьому навчається, розширює свій досвід та розвиває фантазію.

Дидактичні ігри слід широко використовувати як засіб навчання, виховання та розвитку у школярів. Вони вимагають від дітей уяви та швидкого прийняття рішень, що сприяє їхньому розвитку та вихованню [3].

Дидактичні ігри у роботі вчителя-дефектолога відіграють важливу роль у процесі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Ці ігри спрямовані на покращення розвитку пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери учнів, а також на корекцію їхніх індивідуальних прогалин у знаннях, уміннях та навичках. Вони допомагають у формуванні учнів умінь поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю, розширюють світогляд та інтереси дітей, розвивають їхні інтелектуальні, творчі та комунікативні здібності. Крім того, вони сприяють розвитку емоційної сфери та умінню рефлексії дітей, а також створюють умови для їхнього самовираження та розвитку особистості. Важливою частиною роботи вчителя-дефектолога є вміння використовувати дидактичні ігри на різних етапах навчання та для різних вікових груп учнів з урахуванням їхніх потреб та можливостей [2].

Отже, важливо зазначити, що дидактичні ігри можуть бути адаптовані до конкретних потреб та можливостей кожного учня з особливими освітніми потребами. Вчителю-дефектологу необхідно розуміти індивідуальні особливості кожного учня, щоб відповідно вибирати та використовувати дидактичні ігри, які найбільш ефективно сприятимуть їхньому розвитку. Також важливо враховувати, що дидактичні ігри повинні бути не лише цікавими та змістовними, а й відповідати конкретним навчальним цілям та завданням. Вони можуть бути використані для вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого, розвитку творчих здібностей та умінь розв'язувати проблеми.

Література

1. Аніщук А. М. Дошкільна лінгводидактика: навч. посіб. 2-ге вид., доп. і переробл. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 317 с.
2. Бобер А. В. Дидактичні ігри як засіб розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*, 2023. № 2. С. 5–8.
3. Богданець І. В. Сторінка дефектолога. URL: <https://roikutne-irc.webnode.com.ua/defektolog/> (дата звернення 14.01.2024).
4. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.
5. Гринько М. Структура дидактичної гри та її значення. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/94-vseukrainska-studentska-internet-konferentsiia-dlia-mahistrantiv-problemy-i-perspektyvy-rozvytku-osvity-khkhi-stolittia-11-12-lystopada-2019/357-struktura-didaktichnoji-gri-ta-jiji-znachennya> (дата звернення 14.01.2024).

6. Іванова В. П. Дидактичні ігри в логопедичній роботі. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції*. Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. С. 67–71.
7. Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Турійської селищної ради Волинської області. Кабінет вчителя-дефектолога. URL: <https://turiysk.irc.org.ua/kabinet-vchitelyadefektologa-08-24-33-09-09-2020/> (дата звернення 14.01.2024).
8. Кукуруза Г. В. Методологічні засади раннього втручання як системи психологічного супроводу родин, які виховують дітей з порушеннями розвитку. *Український вісник психоневрології*, 2012. Т. 20. № 3. С. 190–191.
9. Кукуруза Г. В. Характеристика сімейного функціонування в родинах, які виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 2011. № 48. С. 62–64.
10. Мальченко Н. М. Організація роботи вчителя-дефектолога з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку та їхніми батьками в умовах інклюзивної освіти. *Магістерські студії: альманах*. Херсон: ХДУ, 2021. № 21. С. 262–264.
11. Хто такий вчитель-дефектолог? У чому полягає робота педагога? Навіщо дитині заняття з дефектологом? Освіта. Охтирська міська рада. URL: <https://okhtyrkamr.gov.ua/%D1%85%D1%82%D0%BE-%D1%82%D0%B0%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%B2%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C-%D0%B4%D0%B5%D1%84%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3-%D1%83-%D1%87%D0%BE%D0%BC%D1%83-%D0%BF%D0%BE/>

Перепелюк Тетяна Дмитрівна

кандидатка психологічних наук, професорка, доцентка кафедри психології

Ковальова Катерина Костянтинівна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти

за спеціальністю 053 «Психологія»

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Україна

СІМ'Я ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ

Самооцінка – це особиста оцінка своїх можливостей і ставлення до себе. Сім'я є одним з основних факторів, що впливають на формування характеру дитини. Важливість сімейного виховання має першочергове значення для формування необхідної самооцінки. Адекватна самооцінка – це точна і правомірна оцінка здібностей, а також фізичних і моральних якостей людини,

необхідних для повноцінного життя людини і гармонійної взаємодії з навколишнім світом.

Самооцінка є усвідомленням власної ідентичності незалежно від мінливих умов середовища, проявом самосвідомості індивідуума. Самооцінка істотно впливає на ефективність діяльності й на становлення особистості на всіх етапах розвитку. Залежність характеру й продуктивності всіх форм зовнішньої активності суб'єкта від його відношення до себе знайшла багаторазове підтвердження у психологічних дослідженнях, зокрема у працях Л. І. Божович, Р. Бернса, Т. В. Драгунової, Д. Б. Ельконіна, І. С. Кона, А. Н. Леонтьєва, А. В. Петровського, С. Л. Рубінштейна, Д. І. Фельдштейна, та ін. Психологічні дослідження переконливо доводять, що особливості самооцінки впливають і на емоційний стан, і на ступінь задоволення своєю роботою, навчанням, життям, і на стосунки з оточуючими. Разом з тим, сама самооцінка також залежить від вищезазначених факторів. Тому ставлення людини до самої себе є однією з фундаментальних властивостей її особистості [1].

Сімейне виховання є найбільш затребуваним видом виховання в усі часи. Сім'я належить до числа таких явищ, інтерес до якої завжди був стійким і масовим. Вона активно бере участь у збереженні, накопиченні і передачі новим поколінням необхідних навичок та має пізнавальне й величезне морально-виховне значення, є одним із засобів формування всебічно розвиненої особистості та суспільних відносин.

У процесі близьких взаємин із матір'ю, батьком, братами, сестрами, дідусями, бабусями та іншими родичами у дитини з перших днів життя формується структура її особистості. Вона входить у світ своїх рідних, переймає норми їхньої поведінки, тому батьки в житті дитини відіграють важливу роль. Вони дають перші зразки поведінки. Дитина наслідує і прагне бути схожою на матір і батька. Коли батьки розуміють, що багато в чому від них самих залежить формування особистості дитини, то вони ведуть себе так, що всі їхні вчинки та поведінка у цілому сприяють формуванню у дитини тих якостей і такого розуміння людських цінностей, які вони хочуть їй передати. Такий процес виховання можна вважати цілком свідомим, оскільки постійний контроль за своєю поведінкою, за ставленням до інших людей та увага до організації сімейного життя дають змогу виховувати дітей у найбільш сприятливих умовах, що впливає на їх соціалізацію [2, с. 11].

Вплив сімейного виховання на самооцінку є ключовим аспектом розвитку дитини та підлітка. У перших роках життя дитина отримує основні навички, цінності та переконання від батьків та інших членів сім'ї. Цей вплив продовжується й у подальший період розвитку, визначаючи ставлення до себе, своїх здібностей та досягнень. Тому вивчення впливу сімейного виховання на самооцінку стає надзвичайно актуальним у контексті розвитку особистості та психологічного благополуччя кожного індивіда.

Діти, що ростуть в атмосфері любові й розуміння, мають менше проблем зі здоров'ям, труднощів із навчанням у школі, складностей у спілкуванні з

однолітками, і, навпаки, як правило, порушення дитячо-батьківських відносин веде до формування різних психологічних проблем і комплексів [3, с. 4].

Діти з низькою самооцінкою часто виховуються в неповних або неблагополучних сім'ях. Діти з адекватною самооцінкою виховуються в сім'ях, де панує здоровий психологічний клімат у стосунках між батьками і дітьми. Дітей із завищеною самооцінкою виховують відповідно до концепції кумира сім'ї, в середовищі, де бракує критики та рано визнає їх незвичайність. Отже, головна місія кожного з батьків – створити середовище, яке сприятиме розвитку здорової, зрілої особистості та розвитку достатньої самооцінки.

У дитинстві та підлітковому віці, коли формується основна частина самооцінки, сімейні цінності, стосунки та спілкування визначають сприйняття себе. Діти, які виростають у сприятливому сімейному середовищі з підтримкою та розумінням, зазвичай розвивають позитивну самооцінку. З іншого боку, негативний вплив або відсутність підтримки може призвести до формування негативного сприйняття себе та обмеження розвитку. Спосіб, яким батьки висловлюють свої власні думки та емоції, може впливати на те, як діти оцінюють свою власну цінність. Заохочення, підтримка та позитивний приклад батьків можуть сприяти розвитку впевненості у собі та позитивного ставлення до себе.

Окрім самооцінки, батьки задають і рівень домагань дитини – те, на що вона претендує у своїй діяльності й відносинах. Діти з високим рівнем домагань, завищеною самооцінкою й високою мотивацією розраховують тільки на успіх і у разі невдачі можуть одержати важку психічну травму. Діти з низьким рівнем домагань і низькою самооцінкою не претендують на багато ні в майбутньому, ні в сьогоденні. Вони не ставлять перед собою високих цілей і постійно сумніваються у своїх можливостях, швидко змиряються з невдачами, але при цьому часто багато чого домагаються [4, с. 56].

Батьківські приклади також важливі. Якщо батьки виявляють емоційну стійкість, раціонально вирішують проблеми та демонструють позитивне ставлення до власної особистості, це може слугувати зразком для дітей і позитивно впливати на їхню самооцінку. Узагальнюючи, сімейне виховання створює фундамент для розвитку самооцінки, впливаючи на сприйняття себе, власної цінності та впевненості у власних можливостях. Цей вплив переходить впродовж усього життя і може визначати ставлення особистості до самої себе та до власного місця у світі.

У важливий період підліткового віку, коли самооцінка може бути особливо чутливою до зовнішніх впливів, сім'я може відігравати важливу роль у створенні позитивного соціального середовища. Підтримка та позитивне спілкування можуть допомогти підлітку впоратися з труднощами і розвивати впевненість у собі.

Отже, вплив сімейного виховання на самооцінку обумовлюється не лише конкретними діями батьків, але і загальною атмосферою, що панує у родині, тобто неправильний вибір батьками стилю сімейного виховання може призвести до формування різних відхилень у фізичному, психічному розвитку, в емоційній і поведінковій сферах. А перебуваючи у ситуації взаємоповаги, відкритому

спілкуванню та розвитку особистих якостей, сім'я може стати невід'ємною частиною позитивного формування самооцінки дитини.

Література

1. Блаженко О.М. Психологічні особливості формування самооцінки підлітків. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/4.pdf
2. Берегова Н., Федорчук П. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Випуск 6. С. 10-15.
3. Кононко О.Л. Особистісна орієнтація – пріоритет сьогодення. *Дошкільне виховання*. 2007. № 5. С. 3-6.
4. Якобсон С.Г., Морєва Г.І. Адекватна самооцінка як умова морального виховання дошкільників. *Питання психології*. 1983. № 8. С. 55-61.

Подлесний Сергій Володимирович

кандидат технічних наук, доцент,
декан факультету автоматизації машинобудування та інформаційних
технологій
*Донбаська державна машинобудівна академія
м. Тернопіль, Україна*

МЕТОД КАЙДЗЕН ЯК КАТАЛІЗАТОР ІННОВАЦІЙ: ПЕРЕТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ

Інновації відіграють ключову роль у сучасній освіті, оскільки вони сприяють створенню динамічного та адаптивного навчального середовища, здатного відповідати на швидкі зміни у технологіях, економіці та суспільстві. Вони дозволяють освітнім системам розвивати нові методики навчання, підходи до навчального процесу та освітні технології, які підвищують якість освіти та роблять її більш доступною та інклюзивною.

Філософія Кайдзен, яка означає “постійне поліпшення”, може бути впроваджена в освітній сфері для стимулювання інновацій та підвищення ефективності навчального процесу. Вона зосереджується на невеликих, але регулярних змінах, які можуть призвести до значних покращень у довгостроковій перспективі. В освіті це може означати постійне оновлення навчальних програм, методів викладання та навчального середовища, щоб забезпечити найкращі можливості для розвитку учнів та вчителів.

У контексті України, впровадження Кайдзен може допомогти перетворити освітню практику, зробивши її більш гнучкою та відкритою до нововведень, що є важливим для інтеграції країни в європейський та світовий освітній простір. Це

також може сприяти культурі безперервного навчання та самовдосконалення, яка є необхідною для підготовки фахівців, здатних адаптуватися до постійно змінюваних умов роботи та життя [1].

Філософія Кайдзен, що в перекладі з японської означає “постійне поліпшення”, зародилася в Японії після Другої світової війни і стала важливою складовою японського економічного дива¹. Ідеї Кайдзен були популяризовані Масаакі Імаї у 1986 році через його книгу “Кайдзен: ключ до успіху японських компаній”, яка висвітлювала цю філософію як основу для досягнення конкурентної переваги.

Основні принципи Кайдзен включають:

- Орієнтація на клієнта: задоволення потреб клієнта є найвищим пріоритетом.
- Неперервні зміни: малі, але регулярні поліпшення у всіх аспектах організації.
- Відкрите визнання проблем: проблеми розглядаються як можливості для поліпшення.
- Пропаганда відкритості: сприяння культурі відкритості та співпраці.
- Створення робочих команд: залучення всіх працівників до процесу поліпшення.
- Управління проектами за допомогою міжфункціональних команд: співпраця між різними відділами для досягнення спільних цілей.

Методологія Кайдзен також включає практичні інструменти, такі як система 5S для оптимізації робочого місця та усунення непотрібних втрат, що сприяє створенню організованого та ефективного середовища.

У контексті освіти, Кайдзен може бути застосований для стимулювання інновацій та підвищення якості навчання, забезпечуючи постійне оновлення навчальних програм та методів викладання, що відповідають сучасним вимогам. В Україні, впровадження Кайдзен може сприяти розвитку освітньої системи, зробивши її більш гнучкою та інноваційною, що є ключовим для інтеграції в європейський освітній простір.

Філософія Кайдзен, яка підкреслює важливість постійного поліпшення, може знайти своє застосування в освітній сфері, де вона буде допомагати підвищити ефективність навчальних процесів та сприяти розвитку інноваційного мислення серед учнів та викладачів.

Напрямки застосування Кайдзен в освіті:

- Оптимізація робочих процесів: впровадження системи 5S (сортування, систематизація, санітарія, стандартизація, підтримання дисципліни), щоб створити організоване та ефективне навчальне середовище.
- Залучення студентів до процесу поліпшення: учні та студенти можуть брати участь у вдосконаленні навчального процесу, вносячи пропозиції та ідеї, які можуть бути реалізовані.
- Постійне оновлення навчальних програм: навчальні заклади регулярно переглядають та оновлюють навчальні програми, щоб вони відповідали сучасним вимогам та потребам ринку праці.

Впровадження Кайдзен у навчальних закладах покликано сприяти:

- Підвищенню продуктивності: завдяки оптимізації процесів та залученню всіх учасників навчального процесу до їх поліпшення.
- Покращенню якості освіти: студенти отримують більш актуальні знання та навички, які відповідають потребам сучасного ринку.
- Розвитку інноваційного мислення: стимулювання креативності та інновацій серед учнів та викладачів, що є ключовим для адаптації до швидко змінюваних умов.

В Україні, впровадження Кайдзен може стати важливим інструментом для трансформації освітньої системи, забезпечуючи її гнучкість та відкритість до нововведень, що є критично важливим для інтеграції країни в глобальний освітній та інноваційний простір.

В українських освітніх установах Кайдзен може застосовуватися для оптимізації процесів, підвищення ефективності навчання та розвитку критичного мислення. Школи та університети впроваджують ці принципи через різноманітні тренінги, майстер-класи та робочі групи, де обговорюються ідеї для покращення та втілюються в життя найкращі з них. Це сприятиме створенню культури постійного вдосконалення та залученню всіх учасників освітнього процесу до активної участі в житті школи чи університету. Кайдзен у освіті в Україні демонструє, що може трансформувати освітню практику, роблячи її більш адаптивною та інноваційною. Це, у свою чергу, відкриває нові можливості для розвитку освітніх установ та підготовки студентів до викликів сучасного світу.

Міжнародний досвід впровадження Кайдзен у освітній сфері показує, що ця філософія може бути успішно адаптована до різних культурних та освітніх контекстів. Порівняльний аналіз з іншими країнами демонструє, що незалежно від рівня економічного розвитку чи освітніх традицій, Кайдзен сприяє підвищенню ефективності та якості освіти. Наприклад, в Ірландії Кайдзен використовується для модернізації освітнього менеджменту, зокрема через процес децентралізації. У країнах Європейського Союзу Кайдзен допомагає удосконалювати організацію освітнього процесу, забезпечуючи відповідність навчального часу та канікул до потреб студентів.

Уроки, які можна винести для України:

- Адаптація до місцевих умов: важливо адаптувати принципи Кайдзен до українського освітнього контексту, враховуючи культурні особливості та потреби.
- Децентралізація управління: надання більшої автономії навчальним закладам може сприяти ефективнішому впровадженню Кайдзен.
- Залучення всіх зацікавлених сторін: важливо залучати вчителів, студентів, батьків та місцеву громаду до процесу вдосконалення освіти.
- Постійне оновлення навчальних програм: регулярне оновлення навчальних програм та методик викладання є ключовим для відповідності сучасним вимогам.

Використання міжнародного досвіду може допомогти Україні ефективно інтегрувати Кайдзен у свою освітню систему, забезпечуючи створення інноваційного та конкурентоспроможного освітнього середовища.

Впровадження Кайдзен у освітню сферу може зіткнутися з рядом перешкод та викликів, які варто розглянути для розуміння потенційних труднощів та шляхів їх подолання.

Загальні труднощі при впровадженні Кайдзен в освіту:

1. Спротив змінам: може спостерігатися опір з боку викладачів та адміністрації, які звикли до традиційних методів викладання та управління.
2. Недостатність ресурсів: Впровадження Кайдзен вимагає часу, зусиль та інвестицій у навчання персоналу та реорганізацію процесів.
3. Відсутність довгострокової перспективи: Кайдзен вимагає довгострокового планування та відданості, що може бути складно досягти в умовах постійних реформ.

Специфічні виклики для України:

1. Економічні обмеження: українська освітня система може зіткнутися з обмеженими бюджетами, що ускладнює впровадження нових методик.
2. Реформи освіти: постійні зміни в освітній політиці можуть впливати на стабільність та послідовність впровадження Кайдзен.
3. Культурні особливості: необхідність адаптації Кайдзен до українського культурного та освітнього контексту, з урахуванням ментальності та традицій.

Для подолання цих викликів важливо забезпечити належне навчання та підтримку викладачів, розробити чіткий план дій з конкретними кроками та залучити до процесу всі зацікавлені сторони. Також корисним буде вивчення міжнародного досвіду та його адаптація до українських реалій.

Перспективи та напрямки розвитку Кайдзен в освіті в Україні відкривають нові можливості для підвищення ефективності навчального процесу та забезпечення його відповідності до сучасних вимог.

Можливості для подальшого розвитку Кайдзен в освіті:

1. Цифровізація освіти: Використання цифрових технологій та платформ, таких як YouTube, для підвищення доступності та гнучкості навчання.
2. Стратегічне планування: Розробка та впровадження довгострокових стратегій розвитку освіти, які враховують глобальні тенденції та національні особливості.
3. Міждисциплінарний підхід: Співпраця між різними дисциплінами для вирішення сучасних освітніх проблем.

Перспективи та напрямки розвитку Кайдзен в освіті в Україні відкривають нові можливості для підвищення ефективності навчального процесу та забезпечення його відповідності до сучасних вимог.

Можливості для подальшого розвитку Кайдзен в освіті:

1. Цифровізація освіти: Використання цифрових технологій та платформ, таких як YouTube, для підвищення доступності та гнучкості навчання.
2. Стратегічне планування: Розробка та впровадження довгострокових стратегій розвитку освіти, які враховують глобальні тенденції та національні особливості.
3. Міждисциплінарний підхід: Співпраця між різними дисциплінами для вирішення сучасних освітніх проблем.

Рекомендації для освітніх інституцій:

1. Розвиток лідерського потенціалу: Зосередження на розвитку лідерських якостей та інституційного потенціалу університетів.
2. Впровадження інновацій: Заохочення інновацій та креативності серед студентів та викладачів для створення нових освітніх продуктів та методик.
3. Підтримка з боку держави: Забезпечення державної підтримки та фінансування для реалізації освітніх ініціатив та проектів.

Застосування Кайдзен у освітній практиці в Україні може сприяти створенню адаптивної та інноваційної освітньої системи, здатної відповідати на виклики сучасного динамічного світу.

Таким чином, концепція Кайдзен може бути ефективно інтегрована в освітню систему України, пропонуючи новітні підходи до навчання та управління. Впровадження Кайдзен сприяє підвищенню продуктивності та якості освіти, розвитку критичного мислення, а також залученню студентів та викладачів до процесу безперервного вдосконалення.

Пропозиції щодо майбутнього використання Кайдзен в освітній сфері:

- Розширення програм навчання: включення принципів Кайдзен до навчальних програм для розвитку гнучкості та адаптивності студентів до змін у робочому середовищі.

- Підтримка інновацій: створення умов для інновацій та експериментування в освітніх методиках, що дозволить швидко реагувати на зміни в освітніх потребах.

- Співпраця з бізнесом: залучення бізнес-структур до освітнього процесу для забезпечення актуальності навчальних програм та підготовки студентів до реальних умов роботи.

Застосування Кайдзен у освітній сфері в Україні має великий потенціал для створення інноваційного та ефективного освітнього середовища, яке буде відповідати вимогам сучасного динамічного світу. Впровадження цієї філософії може стати каталізатором для перетворення освітньої практики, забезпечуючи Україні міцне місце на мапі світової освіти.

Література

1. Маурер Р. Метод Кайдзен. Один маленький крок може змінити ваше життя. - Брайт Букс, 2022. – 152 с.

Поліщук Віра Аркадіївна

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Цегельник Тетяна Миколаївна

докторка філософії, доцентка, доцентка кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира

Гнатюка

м. Тернопіль, Україна

РОЗВИТОК ЗОРОВОГО ГНОЗИСУ У ДІТЕЙ З ДИСКАЛЬКУЛІЄЮ

Значне посилення інформаційного навантаження, використання нових методів і технологій навчання, призвели до зростання кількості дітей, які мають труднощі з адаптацією до навчальних навантажень. Аналізуючи останні статистичні дані зауважимо, що кількість дітей з особливими освітніми потребами з кожним роком зростає приблизно на 25% [3]. Це безпосередньо призводить до збільшення кількості здобувачів освіти, які зазнають труднощів у процесі навчання.

Важливо розрізнити поняття «шкільні труднощі» та «неуспішність». Труднощі у навчанні багатьох здобувачів освіти не обов'язково призводять до неуспішності. Саме труднощі у навчанні дитини виникають, коли її успішність перебуває нижче прийнятих стандартів, вимог і очікувань, або коли досягнення певних показників пов'язане з навантаженням, що викликає небажані побічні ефекти у поведінці та особистісному розвитку здобувача освіти.

Функціональний розвиток дитини, її особливості, порушення в розвитку окремих систем визначаються як основні причини виникнення і розвитку шкільних труднощів навіть при високому рівні інтелектуального розвитку.

У той же час, недоліки у математиці виявляються частіше, ніж у читанні.

За нашими спостереженнями приблизно 13% всіх здобувачів освіти мають загальні та спеціальні труднощі у навчанні математики. Приблизно третина – стикаються зі специфічними проблемами у математиці, коли рівень математичних здібностей суттєво нижчий, ніж у інших предметах. Цій групі дітей притаманний широкий розмах когнітивних та особистісних особливостей, які часто знижують успішність навчання і соціальну адаптацію.

У працях науковців поняття дискалькулія трактується як наслідок недостатньої сформованості пізнавальних і мовленнєвих процесів, які забезпечують становлення лічильної діяльності як навички [4].

Складна структура математичних дій виявляється у різноманітних формах їх порушення. Дискалькулія визначається як порушення обчислень та арифметичних операцій, виявлені на початковому етапі навчання рахунку.

Про дискалькулію говорять у тих випадках, коли розглядаються специфічні порушення арифметичних навичок. Згідно з МКХ-10, дискалькулія розглядається як «специфічний розлад арифметичних навичок» (F81.20) [1].

Це порушення включає конкретні розлади у вмінні рахувати, які неможливо пояснити виключно загальним психічним недорозвитком або недостатньо ефективним навчанням. Проблема полягає у недоліках у важливих математичних операціях, таких як додавання, віднімання, множення і ділення, що, в свою чергу, негативно впливає на розвиток більш складних математичних навичок, включаючи алгебру, тригонометрію та геометрію.

У здобувачів освіти з дискалькулією спостерігається нижча продуктивність засвоєння математики, порівняно з опануванням іншими предметами.

Основними симптомами дискалькулії є: неправильне називання чисел та неточне уявлення про графічну структуру цифр; недостатнє розуміння складу та розрядності чисел, важкість засвоєння правил утворення чисел; несформованість

кількісних та порядкових відносин чисел, труднощі у встановленні відношення між числами; неспроможність виділяти множини; недостатнє оволодіння математичними поняттями та словником, неточне уявлення про математичну символіку; труднощі у виконанні стандартних арифметичних операцій, несформованість уявлення про оборотність арифметичних дій; неможливість виконання арифметичних операцій у ментальному плані без опори на матеріалізацію; неспроможність задовільно вивчити таблицю множення; порушення сприйняття та аналізу умови математичної задачі; труднощі у збереженні проміжних результатів дій; ускладнення у виборі обчислювальної стратегії та послідовності дій, особливо при зміні відомого методу дій; труднощі у розумінні тексту задачі, переважно конкретний характер мислительних операцій під час її вирішення.

Труднощі у дітей з дискалькулією часто мають комплексний характер і проявляються майже у всіх аспектах математичних знань, вмінь і навичок молодших школярів.

Відомо, що для успішного навчання математиці важливі тактильно-кінестетичне, вестибулярне, зорове та слухове сприйняття. Основою для виконання обчислень є зорово-просторові та мовленнєві процеси обробки інформації. Багато дослідників вказують на тісний зв'язок між арифметичними операціями, просторовим уявленням та абстрактним (концептуальним) мисленням дитини. Це охоплює зорово-просторову орієнтацію, тактильно-кінестетичний досвід, образне уявлення чисел та розуміння просторово-часових відносин. Завдяки зоровому та тактильно-кінестетичному досвіду, отриманому під час гри з предметами, діти освоюють концепцію числа. З часом, вони розуміють значення структури та послідовності чисел, вже не потребуючи прямого спостереження за предметами.

Розвиток зорового гнозису у дітей відбувається ієрархічно згідно з віковим розвитком, однак у дітей із порушеннями цей процес є нетиповим. У здобувачів освіти, в яких розвинутий зоровий гнозис, сформоване чітке розуміння просторових відносин між предметами, оволодіння метричною системою мір, розширення знань про явища природи та набуття життєвого досвіду. Свідоме володіння методами дослідження, розрізнення та поєднання характеристик об'єктів робить можливими активне використання наочної інформації, спостереження та експериментальну діяльність. Удосконалення оптико-просторових функцій і графо-моторних навичок сприяє безпомилковому письму, вивченню грамоти та деталізованому зображенню об'єктів [2].

Однак у дітей із порушеннями гностичних функцій спостерігається нечітке та неузгоджене зорове сприйняття, а їх сприйняття загалом характеризується поверховістю, недостатньою гнучкістю та точністю. Це призводить до внутрішньосистемних порушень, оскільки сповільнення процесів обробки інформації призводить до неповного розуміння реальності. Такі діти відстають у розвитку наочно-образного мислення та формуванні соціально-комунікативних навичок.

Розвиток зорового гнозису відбувається в наступній послідовності:

1. Уточнення предметного гнозису. Задачі на визначення перетину контурних зображень предметів: виділення та визначення контурних зображень, накладених одне на одного; визначення недорисованих контурних зображень.

2. Диференціація за кольором. Матеріалом для корекційної роботи слугують предмети, малюнки, геометричні фігури різного кольору. Задачі та ігри на встановлення відповідності кольору різних предметів, зображень, геометричних фігур.

3. Диференціація за формою та розміром. Завдання на встановлення відповідності геометричних фігур (коло, квадрат, прямокутник, овал, трикутник, півколо).

4. Класифікація геометричних фігур за формою, розміром, кольором. Матеріалом для корекційної роботи слугують геометричні фігури, різні за кольором (червоні, сині, зелені, жовті і т. д.), за розміром (великі, середні, маленькі).

5. Диференціація предметів за ознаками (великий-малий, широкий – вузький та ін.). Матеріалом для корекційної роботи слугують предмети, зображення предметів, що відрізняються за вказаними ознаками, а також сюжетні малюнки.

Отже, розвиток зорового гнозису у дітей з дискалькулією може значно полегшити їхнє навчання математики та покращити їхні математичні навички.

Зоровий гнозис допомагає дітям краще розпізнавати числа, оптимально сприймати математичні символи та розуміти їх значення; сприяє покращенню точності та швидкості виконання математичних обчислень, оскільки дитина краще розуміє та сприймає числові дані, формуванню у дітей здатності до абстрактного мислення, що важливо для розуміння складних математичних концепцій та виконання абстрактних математичних операцій; допомагає в уявленні та розумінні просторових концепцій, що може бути корисним у вирішенні математичних задач та розв'язанні геометричних завдань.

Література

1. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я: МКФ (переклад українською мовою) [International classification of functioning, restriction of life activities and health: MKF]. Всесвітня організація охорони здоров'я, Женева. 2001.
2. Рібцун Ю.В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2020. 264 с.
3. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення 12.03.2024)
4. Kosc L. Vyvinova dyskalkulia ako poaicha matematicnuch schopnosti v detakom veke. Otasky defektogie. 1971. № 4. P. 34–48.

Поліщук Ольга Юріївна

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП

Розвиток усіх психічних процесів у дітей з ООП відбувається значно повільніше ніж у дітей, що нормально розвиваються. Порушення пізнавальної діяльності пов'язане з органічними змінами центральної нервової системи та наявністю різноманітних порушень у периферичних відділах [1].

Розглянемо найважливіші компоненти пізнавальної діяльності дітей із ООП. У молодших школярів сприйняття характеризується сповільненим темпом та обсягом, тому формування знань, освоєння рухових дій потребує багато часу. Проблеми сприйняття простору та часу заважають орієнтуватися в навколишньому середовищі, уловлювати внутрішні взаємозв'язки.

Увага - важливий компонент діяльності людини, яка потребує зосередженості та організованості. Водночас увага – це один із найважливіших показників загальної оцінки рівня розвитку особистості. Ряд досліджень показує, що діти з ООП мають розсіяність та нестійкість уваги, що зумовлено швидкою виснаженістю психічних процесів [3].

Пам'ять у дітей з ООП характеризується слабким розвитком та низьким рівнем запам'ятовування, збереження та відтворення. Особливо утруднене запам'ятовування те, що утримується механічною пам'яттю, швидко забувається. Це стосується словесного матеріалу і рухів, які вимагають багаторазового повторення, причому краще запам'ятовуються яскраві, емоційні переживання, які викликали інтерес. Вимога запам'ятати матеріал є малоефективною [2].

Мислення у дітей з ООП характеризується: слабкістю узагальнення, погане засвоєння правил і загальних понять, невміння абстрагуватися від конкретних деталей, що необхідно для повноцінного відображення об'єктивних властивостей і закономірностей явищ, утруднення перемикавання з однієї думки на іншу, уповільненість інтелектуальних процесів [6].

Мова характеризується порушенням значення слова (семантичні порушення) – розрив звукоформи та його внутрішніх зв'язків; відсутність валентностей слів (здатності слів до семантичних та граматичних поєднань у реченнях); слова, вживані дітьми, мають численні зв'язки з свідомістю дітей з ООП, слова виявляються відокремленими один від одного у єдину семантичну мережу; обмеженість словникового запасу; недосконалість граматичного ладу мови (аграматизми) [6].

Всі ці особливості психічних процесів дітей з ООП впливають на характер протікання своєї діяльності. Вони приступають до роботи без необхідного попереднього орієнтування в ній, не керуються кінцевою метою. В результаті в

роботі вони часто уникають правильно розпочатого виконання завдання, зісковзують на дії, вироблені раніше, причому переносять їх у незмінному вигляді, не враховуючи того, що мають справу з іншим завданням. Це ухиляння від поставленої мети спостерігається у разі труднощів та випадках, коли провідними є найближчі мотиви діяльності («аби зробити»). Діти не співвідносять одержувані результати із завданням, яке було перед ними поставлено, а тому не можуть правильно оцінити їх вирішення. Некритичність до своєї роботи є особливістю діяльності цих дітей [5].

Недорозвинення психічних процесів, порушення вищої нервової діяльності є причиною низки специфічних особливостей дітей з ООП. Яке характеризується примітивністю інтересів, обмеженістю уявлень про навколишній світ, примітивністю потреб і мотивів. Зниження активності усієї діяльності. Ці риси особистості ускладнюють формування правильних відносин із дорослими та однолітками [4]. Під впливом спеціально організованого навчання, мова дітей з ООП покращується, що дозволяє, говорити про наявність позитивної динаміки у розвитку пізнавальної діяльності.

Література

1. Буйняк М.Г. Вплив мотиваційних чинників на формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Суми: Видавництво. 2006. 428 с.
2. Буйняк М.Г. Тренінг як метод формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Суми: Видавництво. 2015. 416 с.
3. Колупаєва А., Савчук Л. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук. метод. посіб., Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
4. Декларація прав дитини. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384 (дата звернення 24.01.2024)
5. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів до його реалізації. Київ: Знання. 2017. 228 с
6. Буйняк М.Г. Етапи формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. Суми: Видавництво. 2005. 336 с.

Поліщук Світлана Вікторівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

**ОСНОВНІ ФОРМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК
МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІСТЕРТОЮ ДИЗАРТРІЄЮ**

Дослідження наукових праць вітчизняних вчених (М. Шеремет, В. Тарасуна, С. Коноплястої, М. Фомічева, Т. Восоловець, Е. Кутепова, Г. Чиркіна, Л. Волкової, С. Шаховської, Р. Левіна, І. Марченко та інших) свідчить про важливість вибору та застосування різних організаційних форм логопедичної роботи спрямованих на розвиток словотворчих умінь у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. при цьому слід звертати увагу на вимоги, що ставляться до них. За визначенням академіка А. Богуша та дослідника Н. Гавриша: «Форма навчання – це спеціально організована діяльність вихователя і дітей, що відбувається в установленому порядку та в певному режимі і залежить від кількості тих, кого навчають (індивідуальна, групова, колективна, фронтальна), часу (коли навчають), місця й порядку з його здійснення [2, с. 173]. Таке трактування дає нам підстави зробити висновок про те, що у логопедії форма навчання – це спеціально організована діяльність логопеда і дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, спрямована на корекцію вад мовлення, (здійснюється) відповідно до спеціально визначених норм та положень (програмованих, санітарно-гігієнічних, профілактичних тощо).

Зважаючи на вищесказане, слід відмітити, що за кількістю учасників у спеціальних групах виділяють наступні види занять:

- фронтальні (з усією групою);
- підгрупові (частина групи);
- індивідуальні заняття.

Підгрупові заняття, за твердженням дослідниці Н. Савінової, передбачають диференційовані завдання для підгрупи дітей, що мають схожі за структурою дефекти. Індивідуальні заняття проводиться логопедом з однією дитиною. При цьому вчена звертає нашу увагу на те, що під час індивідуальних занять виконується індивідуальні корекційно-розвивальні мікропрограми, розроблені логопедом на основі результатів логопедичного обстеження дитини на початку навчального року. Необхідність проведення занять усіх видів (за словами Н. Савінової) обумовлюється навчальними програмами, корекційною спрямованістю логопедичного впливу на розвиток індивідуальних здібностей дітей.

На такий підхід, до застосування форм логопедичного впливу на дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією, з розвитку словотворчих умінь, особливу увагу звертає дослідниця І. Марченко, яка зауважує: «Чим тяжчі мовленнєві порушення, тим більше місця відводиться підгруповим та індивідуальним заняттям». Так, з дітьми із першим рівнем ЗНМ проводиться переважно індивідуальна робота (1-2 дитини), час заняття при цьому 15-20 хвилин. По мірі вікового та мовленнєвого зростання (II рівень, III рівень ЗНМ) склад підгрупи включає 5-6 дітей, заняття триває 25-30 хвилин. У групах для дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією є можливість проведення логопедичних, фронтальних занять але це не є обов'язковим, оскільки склад групи за клінічною формою порушення та ступенем його прояву може бути різноманітним» [1, с. 356].

Вітчизняні науковці (М. Шеремет, І. Мартиненко та ін.), які безпосередньо працювали з дітьми старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією зазначають, що за дидактичною метою всі типи логопедичних занять (уроків) поділяють на:

- заняття (урок) оволодіння новими знаннями: діти накопичують фактичний матеріал, вивчають мовні явища і процеси, що в подальшому забезпечує формування понять;
- заняття (урок) з удосконалення та формування практичних умінь та навичок: при цьому передбачається проведення вправ, спрямованих на довготривале і багаторазове повторення;
- заняття (урок) з узагальнення знань, умінь і навичок: при цьому систематизуються і відтворюються найважливіші знання з вивченого матеріалу, заповнюються наявні прогалини в знаннях дітей, такі заняття проводяться в кінці вивчення окремих тем і розділів програми;
- заняття (урок) з метою повторення, на якому, враховуючи особливості психічних процесів дітей з мовленнєвою патологією, закріплюються набуті знання, уміння та навички;
- комбіноване заняття (урок), на якому одночасно вирішується декілька дидактичних та корекційних завдань. Даний тип заняття в логопедичній практиці застосовується найбільш часто [4].

Досліджуючи важливість вивчення рідної мови на мовленнєвий розвиток дитини вчені А. Богуш та Н. Гавриш зазначають, що навчання рідної мови на заняттях – це планомірний, цілеспрямований процес розвитку мовленнєвих здібностей дітей, засвоєння ними елементарних знань про культуру мовленнєвого спілкування, збагачення словника, формування мовленнєвих умінь і навичок [1, с. 192]. При цьому навчання дітей рідної мови, за словами дослідників Ф. Сохіна та О. Ушакова, відбувається на комплексних та тематичних мовленнєвих заняттях, на яких може бути присутніми до 15 дітей. При цьому слід мати на увазі, що на комплексному мовленнєвому занятті об'єднують три цілком самостійних і, водночас, мовленнєвих завдань.

Комплексне заняття з розвитку мовлення складається з трьох цілком самостійних частин, а саме:

- зв'язне мовлення (планується на кожному комплексному занятті);
- словник або граматики;
- звукова культура мовлення (або словник).

Тематичне заняття, як свідчать проведені нами дослідження наукових праць вітчизняних дослідників М. Шеремет, Т. Швалюк, М. Шавкуленко, слід проводити за розділами: «Словникова робота», «Виховання звукової культури мовлення» та «Формування граматичної правильності мовлення» у молодшій, середній та старшій групах на останньому тижні кожного місяця. Слід враховувати і те, що у старшій групі можна також проводити тематичне заняття зі зв'язного мовлення.

Тобто ми можемо констатувати, що у логопедії та дошкільній лінгводидактиці передбачається комплексне вирішення мовленнєвого розвитку дітей.

Оскільки логопедична робота передбачає комплексне вирішення завдань мовленнєвого розвитку дітей, тому найбільш широко використовуються комплексні заняття, які враховують особливості оволодіння дітьми мовою як системою мовних одиниць. Тільки взаємозв'язок, взаємодія різних завдань дають можливість дитині усвідомити різні аспекти мови.

Науковець Н. Савінова, зазначає, що заняття з навчання правильної вимови звука може включати:

- а) показ та уточнення артикуляційної характеристики ;
- б) Визначення його акустико-артикуляційної характеристики;
- в) закріплення ізольованої вимови;
- д) вправи на вимову у зв'язному мовленні – повторення чистомовок, віршів, переказ коротких текстів.

Зважаючи на все вищесказане, науковці В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, Є. Соботович виділяють наступні основні завдання логопедичної роботи:

1. Розвиток розуміння мовлення; виховання уміння спостерігати та осмислювати явища дійсності, що дає можливість уточнити та розширити запас конкретних уявлень дитини; сформувати узагальнюючі поняття, практичні навички словотворення та словозміни; уміння використовувати прості поширені речення та деякі види складних синтаксичних структур.
2. Формування правильної вимови звуків; розвиток фонематичного слуху та сприйняття; закріплення навичок вимови слів різної звукоскладової структури; контроль за виразністю мовлення; підготовка до засвоєння навичок звукового аналізу та синтезу.
3. Навчання дітей самостійному висловлюванню. На основі сформованих навичок використання різних типів речень у дітей виробляється вміння передавати враження про події дійсності, переказувати зміст сюжетних картин та їх серій, складати розповіді, описи [3].

Весь процес корекційного навчання має містити чітко виражену комунікативну спрямованість. Зважаючи на це, ми можемо стверджувати, що всі елементи мовної системи, що засвоюються, повинні включатися у безпосереднє спілкування. При цьому важливо навчати дітей застосовувати відпрацьовані мовленнєві операції в аналогічних або нових ситуаціях, творчо використовувати отримані навички в різних видах діяльності.

Науковець І. Марченко відмічає, програмований зміст занять визначається відповідно до ступеня порушення компонентів мовлення. Він, за словами вченого, передбачає формування у дітей мотиваційно-потребового компонента мовленнєвої діяльності; розвиток когнітивних передумов мовленнєвої діяльності (сприймання, уваги, пам'яті, мислення); формування вербалізованих уявлень про навколишній світ; формування здібності до засвоєння елементарних мовних закономірностей; формування та удосконалення механізмів сенсомоторного рівня та механізмів умовного рівня мовленнєвої діяльності в процесі розширення імпресивного та експресивного словника дітей, розвитку розуміння та використання граматичних форм слова та словотворчих моделей, а також різних типів синтаксичних конструкцій і на їх основі розвитку зв'язного мовлення.

Таким чином корекційно-логопедичний вплив спрямований на розвиток різних компонентів мовної здібності (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, семантичного) [2].

Література

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: *Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш ; заред. А.М. Богуш. Вид. 2-ге, доповнене.* К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
2. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. *Логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників: навч. посібник.* К.: Видавничий дім «Слово», 2010. 288 с.
3. Спеціальна педагогіка: *Понятійно-термінологічний словник / В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, А.М. Висоцька, Є.Ф. Соботович та ін. За ред. акад. В.І. Бондаря.* Луганськ: «Альма-матер», 2003.
4. Хрестоматія в логопедії: навчальний посібник / *Шеремет М.К., Мартиненко І.В. / К.: КНТ, 2006. 360 с.*

Примак Юлія Володимирівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної, вікової та соціальної психології,

Ляховець Лариса Олексіївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна

ЕКЗИСТЕНЦІЙНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Потреба в безпеці – одна з базових, без задоволення якої людині було б складно, навіть неможливо, самореалізуватися (особливо в сучасному світі). Безпека особистості й безпека середовища / соціуму – феномени невіддільні одне від одного, позаяк цей важливий атрибут – необхідна умова розвитку будь-якої системи, якою є водночас і особистість, і суспільство (забезпечуючи їхню надійність, захищеність, холистичність, стабільність, опірність, перспективність). Під час диференціації та ускладнення організації певної системи розширюється й спектр небезпек (згадаємо принаймні штучний інтелект), що разом супроводжується модифікацією вже існуючих.

Рівень безпеки особистості – значущий дескриптор життєдіяльності в цілому. Потреба у відчутті безпеки (наразі в умовах реалій війни для українців) як ніколи стає значущим індикатором відчуття впевненості в майбутньому, його стабільності, чим увиразнюється зміст феномена екзистенційної безпеки. В даному разі йдеться про актуальну потребу людини в такому психологічному стані, який пов'язується з потребою у фізичному існуванні, вірою в себе,

відчуттям радості життя та контролю над ним, знаходженням його сенсу, самоприйняттям, внутрішньою гармонією, перспективністю, чому може сприяти ресурсна самопідтримка та підтримка соціального середовища, близькі довірчі стосунки зокрема.

Відзначимо, що обраний для представленої розвідки феномен походить із екзистенційної філософії (А. Камю, Ж.-П. Сартр, Е. Тоффлер, М. Хайдеггер, К. Яперс) та екзистенційної психології (Л. Бінсвангер, Дж. Бугенталь, Р. Мей, В. Франкл, І. Ялом), представники яких розглядали питання про сенс життя людини, існування, екзистенцію, самотрансценденцію, самодистанціювання, екзистенційну сповненість, відповідальність, свободу та вибір. Відтак екзистенційну безпеку особистості визначено як відчуття стабільності, захищеності та впевненості у своєму існуванні та стосунках із навколишнім світом (а в умовах COVID-пандемії, тривалої війни вищезазначене зазнає значущого негативного впливу). Особлива роль у розумінні екзистенційної безпеки в психології належить В. Франклу. Так, описуючи екзистенційний вакуум, психолог-екзистенціаліст увиразнив його через опис внутрішньої порожнечі (що настає через втечу людини від самої себе, відмову від життєвих завдань, конструктивних проявів соціальної активності, втрату сенсу життя та власної аксіосистеми) [4].

Екзистенційну безпеку особистості сучасники розглядають в якості базової потреби та основи для переосмислення життя, усвідомлення нею істинних цінностей і атенцій [1; 2; 3 5]. Так, О. Брусакова прийшла до висновку, що в цілому можна виділити такі наукові підходи щодо екзистенційної безпеки як-от: аксіологічний, когнітивний, міждисциплінарний; а відповідно до структурування базових потреб особистості авторка охарактеризувала такі виміри екзистенційної безпеки: онтологічний (потреба людини фізично існувати, виживати, перемагати смерть заради життя); автентично-особистісний (потреба людини бути собою, разом зберігаючи справедливе ставлення до інших); комунікаційний (потреба відчувати радість життя, спілкування – особливо в небезпечних умовах); аксіологічний (цінності та сенси, потреба в баченні майбутнього й свого існування в ньому) [1].

Крім реально небезпечних об'єктивних умов екзистенційній безпеці може загрожувати й певне мислення людини, що виключає духовно-моральний і гуманістичний ін- та атенційний ракурс цінностей. Відтак концепція глобальної, міжнародної безпеки увиразнює цю об'єктивну сторону феномена екзистенційної безпеки на рівні суспільства та соціокультурного простору. А от на рівні конкретного індивіда екзистенційна безпека резонує в якості феноменологічного досвіду індивідуальної та колективної свідомості, ментального комплексу індикаторів когнітивного, поведінкового та емоційного. Тому екзистенційну безпеку особистості в умовах війни часто розглядають як адекватний предметним обставинам психоемоційний стан особистості, її суб'єктна ціннісно-сміслова позиція, що зумовлює діяльність і поведінку, визначає внутрішню основу соціокультурних зв'язків, детермінує позитивне ставлення до світу та потенціал

для подальшого розвитку, незважаючи на надмірні страждання, втрати, пережиті потрясіння, ресурсне виснаження [1; 3].

Звичайно психологи не можуть лишатися осторонь, тому що екзистенційну безпеку, її зміст може бути покращено за допомогою психологічних інтервенцій, що спрямовані на зміцнення вектору самоідентифікації, збільшення соціальної підтримки та розвиток адаптивних стратегій копіngu. Так, завдяки психотерапевтичній діяльності, націленій на підвищення екзистенційної безпеки, клієнти стали впевненішими, сконструювали виразнішу соціальну ідентичність. Цьому сприяло формування безпечнішого прийняття себе – відчуття екзистенційного визнання “справжнього”, покращення здатності до релаксації (завдяки методам майндфулнесс), обізнаності щодо різних способів керувати розумом і тілом, навички визначення та вираження своїх потреб і почуттів-страждань (через активне слухання та спілкування) [5].

Освіта та саморозвиток з провідним вектором внутрішньої вмотивованості особистості стають наразі особливо значущими ресурсами-складовими у формуванні відчуття екзистенційної безпеки. Останнє – ключовий компонент, а разом і динамічний, психосоціального благополуччя особистості в цілому.

Відтак порушення або втрата особистістю відчуття екзистенційної безпеки здатне негативно вплинути на її ментальне здоров'я (наприклад йдеться про депресивні, тривожні розлади), що разом може диференційовано корелювати з соціальним статусом, фінансовою забезпеченістю, особистісними характеристиками, зокрема й самооцінкою. Людина, яка тривалий час не має інтравідчуття стабільної психологічної захищеності (внутрішнього ресурсу супротиву до негативних впливів), може втратити можливість ефективно функціонувати (навіть бути повністю зруйнованою). Відтак розуміння, прогнозування ризиків і загроз, безпечно прийняття себе є аргументованим і в онтологічному, й в гносеологічному, й аксіологічному аспектах.

Отож феномен безпеки (у даному разі екзистенційної) – складний комплекс, основними умовами-характеристиками якого є: відсутність зовнішньої небезпеки; актуальний психічний стан (пов'язаний із можливістю хоча б мінімального задоволення потреб, емоційним комфортом); особистісний ресурс / внутрішнє відчуття захищеності людини (виявляється в її здатності розпізнавати, прогнозувати реальну небезпеку, а також уміти долати останню завдяки набутим життєвим ресурсам). Наразі феномен екзистенційної безпеки особистості якнайкраще розкривається через категорії “психічне здоров'я”, “стабільна перспективність”, “конструктивний супротив загрози” й трактується як такий стан, за якого уможливлюються успішний психічний розвиток особистості в умовах адекватного відображення внутрішніх і зовнішніх загроз її ментальному здоров'ю. Екзистенційна безпека прямо корелює зі свободою від психологічного насилля, із задоволенням потреб в особистісно-довірчому спілкуванні, створенням референтної значущості середовища. Тому екзистенційну безпеку особистості презентовано у зв'язку з мобілізацією ресурсів людської психіки у складних і екстремальних умовах (умовах екзистенційних викликів), а реалізація потреби в безпеці – як збереження психологічної цілісності індивіда, наявність у нього

гедоністичного почуття, ефективних сценаріїв подвійного позитиву (до себе й до світу).

Література

1. Брусакова О. В. Екзистенційна безпека особистості в умовах війни. *Особистість, суспільство, війна* : тези доп. учасників міжнар. психол. форуму (м. Харків, 15 квіт. 2022 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Нац. поліція України та ін. Харків : ХНУВС, 2022. С. 32–34.
2. Калиновський Ю. Ю. Ціннісна безпека людини в інформаційному суспільстві. *Захист прав, свобод і безпеки людини в інформаційній сфері в сучасних умовах*: Матеріали другої науково-практичної конференції. 21 травня 2020 р., м. Київ / Упоряд. : С. О. Дорогих, В. Ф. Фурашев, В. Г. Пилипчук, О. В. Петришин. Київ, 2020. С. 190–197. https://ippi.org.ua/sites/default/files/verstka_tezu.pdf
3. Примак Ю. В. Психологічна безпека дітей та молоді у сімейному середовищі. *Проблеми психологічної безпеки сучасної молоді* : монографія ; за наук. ред. О. Ю. Дроздова ; МОН України, Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2019. С. 34–48.
4. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Книжний Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 160 с.
5. Annemette Bondo Lind, Delmar Ch., Nielsen K. Searching for existential security: a prospective qualitative study on the influence of mindfulness therapy on experienced stress and coping strategies among patients with somatoform disorders. *Journal of psychosomatic research*. 2014 Dec. 77 (6). P. 516–521. doi: 10.1016/j.jpsychores.2014.07.015.

Пудова Олена Вікторівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник:

Котловий С.А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
соціальних технологій

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СУЧАСНІ ТЕХНІКИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Оволодіння специфічними формами сприймання і мислення, формування довільної пам'яті і уваги відбувається в дошкільному віці. Це допомагає збагатити і впорядкувати чуттєвий досвід дитини, пізнати навколишній світ. За допомогою відчуттів і сприймання створюються необхідні умови для виникнення пізнавальних процесів мислення, уяви, пам'яті. Розвинена сенсорика є основою для удосконалення практичної діяльності дитини дошкільного віку.

Сенсорний розвиток є фундаментом розумового розвитку дитини. Вивченням проблеми сенсорного розвитку та сенсорного виховання займалися

багато видатних педагогів і психологів. Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємопов'язані сторони засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів і явищ та оволодіння новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано сприймати світ [1].

У дошкільному віці відбувається зниження порогів чутливості. Засобом виділення форми є зіставлення і порівняння однорідних, але різних за формою предметів. Засобом диференціювання форми є і слово. Велика роль слова і в засвоєнні величини предметів, відстані, напряму і просторових відношень. Особливе значення у розвитку сенсорики має засвоєння дитиною суспільного сенсорного досвіду, опанування діями сприймання, удосконалення їх.

Вивченням сенсорного розвитку дітей дошкільного віку займалися такі видатні дослідники: Ж.-О. Декролі, М. Монтессорі, Ф. В. Фребель, Й. Г. Песталоцці, Р. Штейнер. У своїх працях вони виокремлюють сенсорний розвиток, як одну із ключових галузей у формуванні дошкільного виховання. Всі вони дійшли висновку, що сенсорний розвиток є особливою складовою сенсорного виховання і забезпечує повноцінний розвиток дитини починаючи з раннього віку та впродовж дошкільного дитинства.

У результаті систематичної роботи з сенсорного виховання дітей дошкільного віку формуються вміння та навички, які свідчать про відповідний рівень розвитку сприйняття. У процесі сприймання дитина набуває власного досвіду. Розвиток сприймання характеризується, таким чином, не тільки зміною його точності, обсягу, осмисленості, а й перебудовою самого способу сприймання.

Для формування сенсорного розвитку дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями доцільно використовувати такі сучасні методи навчання, які ми представили у таблиці 1 [2].

Таблиця 1

Методи сенсорного розвитку дошкільників

№	Сучасний метод сенсорного розвитку дітей дошкільного віку	Приклад використання
1.	Сортування предметів за кольором, величиною, формою	Можна почати з підручних матеріалів, таких як: квасоля, макарони, крупа, сортування гудзиків.
2.	Вивчення ароматів	Баночки з спеціями, ароматичні мішечки, знаходячи такий само запах.
3.	Кольори	Змішування кольорів з двох один, знаходячи новий колір.
4.	Тактильне сприймання	Використовуючи м'яке, жорстке, колюче, гладеньке, рельєфне, металеве і дерев'яне, липке.
5.	Слухове сприймання	Використовуйте всі можливості, щоб звернути увагу на те чи інше звучання предмета —

		як шарудить листя, барабанить дощ по склу, їде ліфт, гавкає собака, працює дріль тощо.
6.	Малювання піском	Створення візерунків, ліній за допомогою пальчиків на піску
7.	Шнурівка	Потрібно проштовхувати кінчик шнурка через отвори різних предметів.
8.	Знаходження пари	Знайти такий само або схожий предмет.

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її відчуттів і сприймань. Відчуття та сприймання у дітей дошкільного віку розвиваються досить інтенсивно, під впливом виховання, в процесі засвоєння дитиною знань і вмінь [3].

Сенсорні еталони – уявлення, які склалися в суспільстві про основні якості предметів (колір, форма, величина, висота звука і т.д.). Поступове ознайомлення дітей з різними видами сенсорних еталонів та їх систематизація - одне з найважливіших завдань сенсорного виховання в дошкільному віці.

Особлива увага зосереджена на значенні логіко-математичних ігор для сенсорного розвитку дитини. Встановлено, що дані ігри передбачають розвиток мисленнєвих операцій: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, абстрагування, упорядкування, розташування, зіставлення, узагальнення.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. К., 2021.
2. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. К., Богдана, 2003р.
3. Дошкільна педагогічна психологія / за ред. Д. Ф. Ніколенка. К.: «Вища школа», 1987.
4. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку.

Рачкінда Наталія Іванівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук, доцентка, завідувачка
кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м.Житомир, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ МЕТОДАМИ ТРВЗ

Згідно з державними вимогами до рівня розвитку лексичної та граматичної компетенції дітей старшого дошкільного віку, визначених змістом освітньої лінії «Мовлення дитини» Базового компоненту дошкільної освіти [1], випускники дошкільного закладу перед вступом до школи мають вміти оперувати узагальненими словами різного порядку, стійкими загальноживаними

словосполучення; правильно вживати всі граматичні категорії, будувати всі типи простих та складних речень зі сполучниками, словосполученнями та вставними словами; за кількісною та якісною характеристикою словник дитини сягає такого рівня, що вона може легко спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах свого розуміння [2].

Мовленнєві проблеми дитини із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) заважають їй успішному навчанню, вільному спілкуванню і взаємодії з однолітками й дорослими [3]. Тож у роботі вихователя логопедичної групи ЗНМ неабияк важливо досягати позитивних зрушень в усуненні цих проблем щоденно. Для цього найдоцільніше працювати з кожною дитиною, враховуючи індивідуальні особливості, особисті потреби й добираючи найефективніші методи взаємодії.

Однак, діти із ЗНМ мають істотні відхилення від вікових норм. Їм притаманний обмежений словниковий запас, своєрідне його використання, недостатнє засвоєння змістової структури слова, порушення граматичної сторони мовлення (відмінкові закінчення іменників однини та множини, узгодження прикметників та іменників), невірна побудова речень, особливо складних, що призводить до неправильного вживання дітьми слів у власному мовленні та аграматизмів. А в шкільному віці діти відчуватимуть труднощі в спілкуванні та під час написання творчих робіт. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні поставив перед педагогами основне завдання – виховати особистість, яка успішно діє в різних життєвих ситуаціях. А здатність швидко адаптуватися до нових соціальних умов безпосередньо залежить від комунікативних умінь та навичок, достатній рівень яких дає дитині змогу самореалізуватися й адекватно діяти у соціальному оточенні. І основи цієї здатності слід закладати з дошкільного віку. Зокрема, застосовуючи наукову технологію розвитку творчості – ТРВЗ (теорію розвитку винахідницьких завдань).

Система ТРВЗ зацікавила сучасних педагогів і психологів, які адаптували її для роботи з дітьми спочатку в школі, а потім і в дитячому садку. Роботи Г.Альтшуллера стали основою так званої творчої педагогіки. Згодом з'явилися спеціальні дослідження (В. Бухвалов, Б.Злотін, С.Ладошкіна, А.Нестеренко, Т.Сидорчук, Л.Рагіна, М.Шустерман), в яких була розроблена серія методів і прийомів навчання дітей на базі ТРВЗ. Так, А.Страунінг та О.Нікашин адаптували основні принципи ТРВЗ для дітей дошкільного віку [4].

Основною ідеєю ТРВЗ є творчість в усьому – у постановці запитань, прийомах їх розв'язання, подачі матеріалу. Кожен день роботи з дітьми за цією методикою – це пошук, знахідки, активність [5].

На основі ТРВЗ розроблено методи, які мають значний потенціал для корекції мовленнєвих порушень дошкільників, для виховання творчої особистості; завдяки яким педагог разом з дітьми може знаходити логічний вихід з будь-якої ситуації, а вихованець – грамотно вирішувати свої проблеми.

Найбільш ефективними методами ТРВЗ для розширення та активізації словника і формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є такі:

1. Метод синектики.
2. Метод спроб і помилок.
3. Метод фокальних об'єктів.
4. Метод контрольних запитань.
5. Мозковий штурм.
6. Метод морфологічного аналізу.
7. Моделювання маленькими чоловічками (ММЧ).
8. Біном фантазії.
9. Функціонально-вартісний аналіз (ФВА) [6].

Література

1. Закон України «Про дошкільну освіту». Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
2. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»/ О.І.Білан – вид.2-ге, зі зм. і доп. Тернопіль: Мандрівець 2022. 216 с.
3. Логопедія за ред. М.К.Шеремет, Київ: Слово, 2014. 672 с.
4. Школа радісної родини. Теорія розвитку винахідницьких завдань (ТРВЗ). / А.В.Яценко. Х.: Ранок, 2010. 160 с.
5. Джерельце творчості. Методики ТРВЗ і РТУ. / А.В.Яценко. Х.: Ранок, 2011. 176 с.
6. Сучасні педагогічні технології в дошкільній освіті: [методичні матеріали до курсу] / укл. Т.А.Василенко. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. 143 с.

Розієва Вікторія Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»

Наукова керівниця:

Марчук К. А. кандидатка філологічних наук,

доцентка кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ - УЧНІВ ХУДОЖНЬОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: мислення, творче мислення, творчість, креативність, художні здібності.

Одним із чинників які впливають на формування дитини як особистості є творчість. Дитина знайомиться із культурною спадщиною людства, долучається до неї, цим самим збагачує свій життєвий досвід. Поступово дитина вчиться не лише застосовувати цей досвід, а спираючись на нього, генерувати нові ідеї, застосовувати набуті знання по-новому, творчо. Відповідно, дитина розвиває уяву, мислення, навички спілкування і найголовніше – вчиться мислити креативно.

Вивченням проблеми розвитку творчого мислення займалися зарубіжні науковці Дж. Гілфорд, Дж. Рензулі, К. Роджерс, С. Торренс та ін., вітчизняні науковці Г. Костюк, С. Рубінштейн, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика, , І. Терещенко, О. Лоюк, , О. Савченко тощо. Вони тлумачать творче мислення як психічні властивості особистості, які регулюють людські досягнення та є умовою життєдіяльності людини; а також як характеристики системи функціонування, що реалізуються в окремих психічних функціях і здатні індивідуально проявлятися, мають можливість виявлятися в успішній діяльності та її якісній своєрідній засвоєності та реалізації. У психології питання творчості досліджується в аспекті діяльнісного підходу з різних наукових думок. Так, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та ін. творчість пов'язують з окресленням творчих здібностей як вродженої якості особистості, що допоможе їй опанувати досягненнями культури. За Дж. Гілфордом, креативне мислення вмщує чотири основні якості: швидкість, гнучкість, оригінальність, точність. Швидкість – здатність висловлювати якомога більше ідей за певний відрізок часу. В даному випадку важлива не їх якість, а їх кількість. Гнучкість – здатність висловлювати різноманітні ідеї. Оригінальність – здатність породжувати нові нестандартні ідеї. Вона може також виявлятися у відповідях, які не збігаються з загальноприйнятими. Точність (розробленість) – закінченість, здатність удосконалювати або надавати завершений вигляд своїм думкам. [4]

Образотворче мистецтво є одним із потужних засобів розвитку творчих здібностей, естетичної свідомості, образного мислення особистості (Р. Арнхейм, Л. Масол, В. Томашевський та ін.). Враховуючи це, актуальним видається дослідження рівня розвитку творчого мислення в учнів художніх шкіл, а також вплив тривалості навчання на рівень розвитку творчого мислення. Було здійснено емпіричне дослідження на базі художньої школи м. Бердичів (Житомирська обл., Україна), у дослідженні взяв участь 71 учень.

Вибірку склали: учні художньої школи 9-11 років (перша група), які навчаються в художній школі перший рік, та учні 13-15 років (друга група), які навчаються впродовж п'яти років.

Для дослідження рівня розвитку творчого мислення було використано методики: “Анаграми” (модифікація тесту Г. Айзенка, Н. А. Головань), “Закінчи малюнок” Е. П. Торренса та тест “Коло”. [2]. За допомогою методики “Анаграми” було досліджено гнучкість мислення. Методика Е.П. Торренса “Закінчи малюнок” та тест “Коло” дали можливість дослідити такі складові творчого мислення, як оригінальність, гнучкість, швидкість та ретельність розробки.

Аналіз отриманих результатів дозволяє ствердити наступне: у першій групі досліджуваних переважає низький рівень гнучкості мислення (30% учнів) та середній рівень гнучкості (27% учнів). У другій групі досліджуваних – за результатами методики “Анаграми” у 31% - висока гнучкість та у 27% хороша гнучкість мислення, середній рівень гнучкості у 14% досліджуваних та лише 14%, що становить 5 дітей, рівень гнучкості низький.

Показник швидкості в обох групах на високому рівні (перша група - 97%, друга - 85%); Показник оригінальності переважно на середньому рівні у першій

групі (високий рівень - 3%, середній - 69%, низький - 28%) в другій показники представлено більш широко (високий рівень - 14%, середній - 49%, низький - 37%). Показник гнучкості мислення за методикою “Закінчи малюнок” в більшості учнів на середньому та на високому рівні, рівень розробленості вищий у досліджуваних другої групи.

Результати дослідження дозволяють ствердити залежність рівня розвитку творчого мислення від тривалості навчання у художній школі. Зокрема, у дітей які навчаються в художній школі п'ять років, вищим виявився показник гнучкості творчого мислення, що дозволяє дивитись на ситуацію під іншим кутом, розробленості, що характеризує стрункість, логічність уявних образів та творчого мислення, вибір адекватного рішення, що відповідає поставленій меті.

Оскільки серед інших були виявлені низькі та середні показники творчого мислення у дітей - учнів художньої школи, існує необхідність у додаткових видах роботи, спрямованих на покращення цих якостей..

Література

1. Демченко І.І., Пічкур М.О. Близнюк Т.О. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: Монографія. К.: Оміда, 2009. 218 с.
2. Дмитрієва С.М., Гаврилова Н.В. Методи дослідження творчих здібностей школярів: Посібник-практикум. Житомир, 2002. 40 с.
3. Мазуровська О. В. Розвиток творчого мислення учнів. Методичний посібник. Вінниця : ММК, 2016. 38 с.
4. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів: [монографія] / за ред. проф. О.Є. Антонової. Житомир, 2017. 158 с.

Савицька Надія Іванівна

асистентка кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОЯВИ ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВИХ ПОРУШЕНЬ У ПОСТІНСУЛЬТНИХ ПАЦІЄНТІВ

Порушення поведінки та емоційні розлади є частими симптомами у постінсультних пацієнтів. Багато людей, які перенесли інсульт, мають емоційний дефіцит, особистісні зміни або неадекватну поведінку. Ці розлади можуть посилюватися з часом, але у разі адекватного лікування можуть зменшуватися. Іноді вони назавжди змінюють особистість або поведінку людини. Емоційно-поведінкові порушення викликають занепокоєння як у пацієнтів, так і у осіб, які за ними доглядають, а також негативно впливають на якість життя пацієнтів. Проте, нейропсихіатричні ускладнення часто не розглядаються або не лікуються належним чином через зосередженість лікарів на фізичних порушеннях, тоді як лікування емоційно-поведінкових змін після інсульту може в достатній мірі покращити загальний результат у відновленні постінсультних пацієнтів [3].

Аналіз закордонних наукових досліджень і публікацій показав, що чимало дослідників (S. Wilson, J. Kim, S. Choi, S. Kwon, L. Coster, A. Leentjens, J. Lodder, F. Verhey, F. Staub, J. Bogousslavsky, V. Buono, L. Bonanno, C. Formica, F. Corallo, K. Heilman та ін.) присвятили свої праці вивченню питання емоційно-поведінкових порушень у постінсультних пацієнтів.

К. Heilman зазначав, що емоція – це багатокомпонентний процес у відповідь на зовнішні та внутрішні подразники, що включає перцептивні (страх, радість, відраза), мотиваційні (збудження), вегетативні (симпатична реакція), моторні реакції та когнітивну оцінку. Після інсульту емоційні розлади включають розлади настрою, порушення емоційного контролю та зміну емоційних реакцій. К. Heilman стверджував, що емоційний стан є не тільки важливою частиною самопочуття, але й має великий вплив на поведінку пацієнтів [2].

Постінсультні емоційно-поведінкові розлади різноманітні за своїми проявами. Найчастіше у пацієнтів після інсульту можуть спостерігатися наступні емоційно-поведінкові порушення:

- постінсультна депресія;
- постінсультна тривога;
- постінсультна емоційна нестриманість;
- постінсультна агресія та схильність до гніву;
- постінсультна втома [2].

Постінсультна депресія. L. Coster, A. Leentjens, J. Lodder, F. Verhey описали симптоми постінсультної депресії, які включають: пригнічений настрій, ангедонію, втрату енергії, зниження концентрації та психічні порушення. Хоча соматичні симптоми, такі як зниження апетиту та безсоння, є поширеними, вони частково можуть бути пов'язані з самим інсультом, ліками або супутніми захворюваннями. Почуття провини та суїцидальні думки у постінсультних пацієнтів менш поширені, ніж у людей з первинною депресією. R. Robinson підкреслив роль ураження лівої лобової ділянки у виникненні депресії. Проте, існують дослідження (A. Carson, S. MacHale, K. Allen), які заперечують зв'язок між локалізацією ураження та депресією [2].

Постінсультна тривога. Постінсультним тривожним розладам приділяється відносно мало уваги порівняно з депресією. Основними симптомами тривоги після інсульту є надмірне занепокоєння, зниження енергії, погана концентрація, роздратування, нервові напруження та безсоння. Хоча постінсультна тривога сама по собі не впливає на функціональне чи когнітивне відновлення, вона пов'язана з погіршенням соціального функціонування та якості життя.

Дослідження В. Campbell, J. Murray, J. Holmes, F. Astin, D. Greenwood показали, що тривога після інсульту тісно пов'язана з депресією, а також що немає зв'язку між тривогою після інсульту та локалізацією ураження. Крім того, не спостерігалось зв'язку з віком і статтю. Таким чином, фактори, пов'язані з тривогою у пацієнтів з інсультом без депресії, залишаються невідомими [1].

Постінсультна емоційна нестриманість. S. Wilson описав пацієнтів із неконтрольованими спалахами мимовільного сміху або плачу як «патологічний

сміх і плач». Ці аномальні емоційні прояви були описані з використанням різноманітних термінів: псевдобульбарний афект, емоційність, лабільність настрою, емоційна нестриманість та мимовільний розлад емоційної експресії. Як правило, пацієнти демонструють надмірний і недоречний плач або сміх без очевидних мотивуючих стимулів або у відповідь на стимули, які зазвичай не викликають такої реакції. Напади бувають раптовими, епізодичними і неконтрольованими. Дослідження проведені J. Kim з використанням МРТ показали, що ураження стовбура головного мозку тісно пов'язані з емоційною нестриманістю. Також у ході дослідження спостерігалися випадки емоційної нестриманості у пацієнтів з ураженням таламуса або мозочка [3].

Постінсультна агресія та схильність до гніву. J. Kim, S. Choi, S. Kwon зазначали, що пацієнти, які перенесли інсульт, можуть проявляти агресивну поведінку, зокрема бити або завдавати шкоди іншим, кусати, хапати, штовхати, кидати предмети тощо. Їхня вербальна поведінка також включає ненормативну лексику, крики, вороже бурмотіння тощо. Такі прояви агресії зазвичай спостерігається під час гострої стадії у пацієнтів. Однак проста схильність до гніву або нездатність контролювати гнів і агресію є набагато більш поширеним симптомом. Пацієнти стають більш дратівливими, імпульсивними, ворожими та менш терпимими. Вони легко зляться на своїх подружніх партнерів та інших членів сім'ї. J. Kim та інші підкреслили, що постінсультна агресія та схильність до гніву більш тісно пов'язана із емоційною нестриманістю, ніж депресією, і що локалізація ураження подібна до уражень, пов'язаних із емоційною нестриманістю [3].

Постінсультна втома F. Staub, J. Bogousslavsky визначили втому у пацієнтів з інсультом як «почуття раннього виснаження, що розвивається під час розумової діяльності, з втомою, браком енергії та відразою до зусиль». J. Annoni, F. Staub, L. Bruggiman визначили втому як зниження або втрату здібностей, пов'язану з підвищеним відчуттям фізичного або розумового напруження, навіть без помітних зусиль. Цей стан пов'язаний із непереборним відчуттям виснаження, що призводить до неможливості виконувати навіть побутові дії. Важливим аспектом є те, що пацієнти з постінсультною втомою не демонструють серйозних неврологічних розладів та функціональних порушень. Дослідження показали, що постінсультна втома пов'язана з ураженням медіальної префронтальної кори, базальних гангліїв і стовбура мозку/ретикулярної формації, таламуса. Це свідчить про те, що зміни нейромедіаторів, таких як дофамін або адреналін, можуть призвести до постінсультної втоми [3].

Дослідження показали, що емоційно-поведінкові розлади негативно впливають на клінічні результати у відновленні постінсультних пацієнтів. Так, наприклад, M. Kotila, H. Numminen, O. Waltimo, M. Kaste стверджували, що постінсультна депресія негативно впливає на подальші функціональні результати після інсульту, знижує якість життя, призводить до менш ефективного використання реабілітаційних послуг та підвищує смертність.

G. Andersen, D. Christensen, M. Kirkevold зазначали, що пацієнти з постінсультною втомою часто залишаються безробітними, змінюють роботу та

не повертаються на попередню роботу. Не зважаючи на те, що загальний негативний вплив гніву та втоми менш виражений, ніж вплив депресії, вони все одно призводять до дистресу та збентеження, погіршують певні аспекти якості життя пацієнтів і збільшують навантаження на осіб, які за ними доглядають [2].

Таким чином, постінсультні емоційно-поведінкові порушення є поширеними і проявляються по-різному. Розпізнавання цих емоційних розладів є важливим, оскільки вони часто піддаються терапії. Правильний підхід може пришвидшити відновлення постінсультних пацієнтів та покращити якість життя.

Література

1. Campbell B., Murray J., Holmes J., Astin F., Greenwood D., Knapp P. Frequency of anxiety after stroke: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Int J Stroke*. 2013;8:545–559 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23013268/>
2. Coster L., Leentjens F., Lodder J., Verhey R. The sensitivity of somatic symptoms in post-stroke depression: a discriminant analytic approach. 2005. P. 358–362. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15799083/>
3. Kim J. S. Post-stroke Mood and Emotional Disturbances: Pharmacological Therapy Based on Mechanisms. *Journal of Stroke*. V.18. 2016. P. 244-255.

Святецька Анна Миколаївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»

Наукова керівниця:

Тичина І.М., кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та практичної
психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ТА ЧИННИКИ РИЗИКУ РОЗВИТКУ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Війна завдає величезного впливу на всі сферита аспекти існування людей, в тому числі і на психічне здоров'я. Особливо це небезпечно для підлітків, які перебувають у важливому періоді формування своєї особистості. Підлітковий вік сам по собі є періодом інтенсивного фізичного, емоційного та соціального зростання, а також переосмислення власної ідентичності та ролі у світі. В зв'язку з військовими діями, цей процес ускладнюється загрозою, страхом та постійним стресом, що може викликати серйозні наслідки.

Аналіз психологічних факторів та чинників ризику розвитку депресивних станів є необхідним для розуміння та розробки ефективних стратегій попередження та лікування цих станів у дітей та підлітків під час війни.

Дослідження С. Мурті та Р. Лакшмінараяна, які вивчали психічне здоров'я дітей, котрі перебували у зонах воєнних конфліктів Палестини, Ізраїлю, Афганістану, Іраку, Лівану, Ічкерії, Уганди та деяких інших країн, свідчать про те,

що діти, які переживають війну, часто зазнають двох типів травматичних подій: несподівані та довготривалі несприятливі.

Несподівані траматичні події можуть бути пов'язані зі стріляниною, бомбордуванням, втратою близьких та іншими шокуючими ситуаціями, які можуть залишити глибокий слід на психіці дитини.

Довготривалі несприятливі події охоплюють тривалі періоди стресу, невизначеності та важких умов життя, що виникають через війну яка продовжується. Це може викликати розвиток непродуктивних стратегій подолання труднощів, які в подальшому можуть виявитися причиною різноманітних психічних проблем.

У результаті цих травматичних впливів, діти частіше, ніж ті, що не переживали війну, стикаються з різними психічними проблемами, такими як тривожний розлад, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, дисоціативні розлади (включаючи добровільну соціальну ізоляцію, деперсоналізацію, дереалізацію, небажання розмовляти, кататонічний синдром) та поведінкові розлади, такі як агресія, асоціативна та злочинна поведінка, схильність до насильства [1].

Тема війни та її вплив на психоемоційний розвиток та психічне здоров'я дітей та підлітків є недостатньо дослідженою. Наукові дослідження в цій галузі фокусуються на теоретичному огляді та емпіричному дослідженні окремих аспектів психічного стану дітей і підлітків під час війни. Зокрема, вивчаються ризики виникнення розладів, які можуть виникати в результаті порушення регулятивної функції психіки. Вказується, що може страждати когнітивна, емоційна (з інтенсивністю та адекватністю емоційних реакцій), сфера задоволення потреб та контролю потягів, що впливає на особистісну і соціальну дезінтеграцію.

При узагальненні поняття "психотравма" виявляються відмінності між конструкторами "психічна травма" і "психологічна травма". У результаті теоретичного аналізу стверджується, що стрес є ключовим психологічним фактором психотравми. Відзначається лінійний зв'язок між стресом, як неспецифічною відповіддю організму на будь-яку вимогу, яка перевантажує адаптивні можливості людини, і розладами особистості. Такий підхід визначає стрес як ключовий фактор у розумінні впливу воєнних травм на психічне здоров'я дітей та підлітків [4].

Стрес розглядається як реакція організму на сильні зовнішні впливи. Аналізуючи психічне напруження, стрес виступає як відповідь організму на екстремальні умови та надзвичайні ситуації, що виникають, наприклад, під час війни.

Г. Сельє виділив три стадії розвитку стресу:

- тривоги (виникає при першій появі стресора);
- резистентності (настає у разі тривалого впливу стресора і необхідності підтримання захистних реакцій організму);
- стадія виснаження (відображає порушення механізмів регуляції захисно-приспосувальних механізмів) [2].

Діти різного віку можуть виявляти різні реакції на стрес. Маленькі діти можуть проявляти регресію, демонструючи поведінку, характерну для більш молодшого віку. Діти шкільного віку можуть винуватити себе в негативних подіях, стати менш дружелюбними та виявляти нові страхи. Підлітки можуть проявляти відчуття ізоляції або ризиковану поведінку [3].

В рамках розгляду проблематики не можна оминати зв'язок впливу стресових станів батьків на дітей. Вчені визначають цей аспект ключовим у стресовій реакції у дітей. Батьки, як основа та психологічний гарант почуття базової безпеки, є визначальним елементом у забезпеченні надійності, опори та сталості оточуючого середовища, що є ключовим для збереження психоемоційного балансу особистості. Під впливом переживань батьків діти вчаться долати стрес та використовувати його як опору для подолання кризових ситуацій. Це підкреслює важливість вивчення психологічних факторів та чинників розвитку депресивних станів у дітей та підлітків під час війни, зокрема взаємозв'язку між стресом батьків і психічним станом їхніх дітей [4].

Важливо, щоб дорослі, які надають підтримку дітям, дотримувалися принципів дивитися, слухати та спрямовувати. Невідкладність у наданні психологічної допомоги є ключовою, оскільки чим більше часу пройде після травматичної події, тим вища ймовірність розвитку посттравматичного стресового розладу у дитини.

На основі проведеного теоретичного дослідження можемо зробити висновок, що врахування несподіваних та довготривалих травматичних подій у аналізі війни дозволяє розглядати психічне здоров'я дітей та підлітків як багатогранне явище, вимагаючи індивідуального та комплексного підходу до психологічної підтримки. Важливим є розуміння, що несподівані та довготривалі події можуть взаємодіяти та підсилювати одна одну, створюючи складні умови для розвитку психічних проблем у дітей та підлітків. Дослідження дозволяє визначити конкретні аспекти, які можуть бути враховані при розробці програм та стратегій психологічної допомоги для цієї вразливої групи населення.

Розгляд взаємозв'язку стресу батьків і психічного стану їх дітей підкреслює необхідність включення сімейного компонента в психологічні програми, спрямовані на реабілітацію та підтримку. Батьки, як значимі особи, можуть впливати на психічне здоров'я своїх дітей. Їх психологічна підтримка стає ключовою у забезпеченні стабільності та здоров'я молодшого покоління.

Отже, комплексний та інтегрований підхід до психологічної допомоги стає стратегічно важливим у врахуванні усіх аспектів впливу війни на психічне здоров'я дітей та підлітків. Такий підхід має на меті не лише мінімізацію ризиків розвитку депресивних станів, але й формування стійкої психічної основи для майбутнього покоління, забезпечуючи їм можливість адаптуватися та розвиватися в умовах психологічного благополуччя.

Література

1. Вплив війни на психічне здоров'я дітей. WarChildhoodMuseum. URL: <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/> (дата звернення: 22.03.2024).

2. Наугольник Л.Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Вид-во Львівський державний університет внутрішніх справ, 324 с.
3. Ушакова І.М. Гострі стресові реакції у дітей та підлітків під час війни: повідомлення. к. психол. н., доцент. Харків. 2022. С. 1-3. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/15360/1/%D0%A3%D1%88%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%A5%D0%90%D0%86%2004.22.pdf> (дата звернення: 22.03.2024).
4. Яцина О.Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. Вип. 7. 2022. С. 554-567.

Сімко Алла Володимирівна

кандидатка психологічних наук, доцентка, старша викладачка кафедри логопедії та спеціальних методик

Сімко Денис Русланович

здобувач першого бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія»

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка м. Кам'янець - Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Потреба суспільства у суттєвій модернізації системи освіти потребує застосування комплексу підходів в організації всього освітнього процесу та педагогічної діяльності загалом. Компетентнісний підхід уособлює сьогодні інноваційний процес в освіті та відповідає прийнятій у більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту. У спеціальній освіті, де на першому плані знаходиться проблема соціальної адаптації дітей із відхиленнями у розвитку, їх успішної інтеграції у суспільство (М. Гончарова-Горяньська, М. Докторович, О. Кононко, О. Максимова та ін.) особливої значущості набуває формування та розвиток саме соціальної компетентності, як однієї зі складових процесу соціалізації, в якому людина бере участь протягом усього свого життя.

Соціальна компетентність, як особистісна якість людини, стає затребуваною у всіх соціальних сферах, розглядається як міждисциплінарний предмет і аналізується як складне, багатокомпонентне та багатоаспектне явище (С. Матвієнко, І. Сидоровська, J. Mehl, W. Pflingsten, R. Hitch та ін.).

Вирішення нових, ширших завдань потребує оптимізації корекційного інструментарію, розширення його за рахунок інтеграції в логопедичні технології методів, прийомів, засобів із суміжних дисциплін, використання яких допоможе підвищити ефективність корекції комунікативних навичок, формування

соціальної компетентності дітей із ЗНМ як інтегративної якості особистості.

Одним із таких засобів виступає проектна діяльність. Це один із способів залучення дітей із ЗНМ до суспільного життя; це засіб збагачення соціального досвіду дітей; це процес, у якому активно відбувається соціальне становлення дітей старшого дошкільного віку, формуються соціальні якості та навички, що розвиваються лише в умовах спільної діяльності.

У зв'язку з переходом на нові освітні стандарти проблема формування соціальної компетентності у дошкільників із ЗНМ набуває особливої актуальності.

Соціальний досвід, що накопичується дошкільниками, як самостійно, так і за допомогою дорослих, допомагає виявленню потенціалу дитини старшого дошкільного віку, гарному навчанню в школі, а пізніше – до вступу до повнолітнього життя. У старших дошкільників організація доступних дій (ігрових, художніх, пізнавальних), стиль спілкування з колективом дітей та дорослих говорять про вікове становлення соціальності та зрілості. З'являються психофізичні, особистісні досягнення становлення, відносна самостійність і самодостатність дитини на поведінці, вирішенні елементарних побутових завдань.

Саме у цьому віці відбувається закладання основ соціальної компетентності, задається траєкторія розвитку та її вдалої адаптації у світі [3].

Комплексна корекційно-логопедична дія спрямована на формування соціальної компетентності у дошкільників із ЗНМ, корекцію та компенсацію наявних у них порушень мовлення, адаптацію та реабілітацію вихованців логопедичних груп може здійснюватися різними методами: практичними, наочними та словесними. Практичні методи – це вправи, ігри та моделювання; наочні – спостереження, розгляд, перегляд, прослуховування; словесні – бесіди та пояснення. Вибір методу визначається завданнями та етапом роботи, а також індивідуально-типовими особливостями дітей) [2].

Зміст комплексної корекційно-логопедичної роботи:

- подолання загального недорозвинення мовлення шляхом реалізації проектного методу;
- визначення тематики соціальних проектів відповідно до виявлених проблем дітей у соціальному та комунікативному розвитку;
- беручи до уваги специфічність проектів, що реалізуються, а також можливості соціальних партнерів здійснювати корекційно-логопедичну роботу, щодо формування компонентів соціальної компетентності у дошкільників (мотиваційного, когнітивного, емоційно-оцінного, поведінкового);
- у ході проектної діяльності розвивати комунікативну компетенцію (сполучна ланка між компонентами соціальної компетентності) [1, с. 26].

Таблиця 1

Етапи комплексної корекційно-логопедичної роботи

Етапи	Напрями
--------------	----------------

Формування мотиваційного компонента	- розвиток потреби у спілкуванні з дітьми та дорослими; - розвиток потреби в оцінці, схваленні; - розвиток бажання зайняти певний соціальний статус.
Формування когнітивного компонента	-знання норм, правил, прийнятих у суспільстві; -формування уявлень дитини про навколишню дійсність (соціальне, предметне і природне оточення).
Формування емоційно-оцінного компонента	-розвиток емоційної сфери дітей (розпізнавання, розуміння, вираження емоційних станів, адекватне реагування на різні ситуації, готовність до змін у навколишньому соціальному середовищі); -Розвиток особистісної сфери дошкільника (потреби, елементарні переконання, інтереси, схильності, воля); -Визначення самооцінки, соціального статусу дитини в групі.
Формування поведінкового компонента	-Участь дитини у спільній діяльності (активність, ініціативність, наявність комунікативних навичок, вміння попереджати та вирішувати конфліктні ситуації).

Розроблені напрями корекційно-логопедичної роботи за своїм змістом доповнюють існуючу сьогодні систему логопедичного навчання дітей. Під час традиційних занять вчителя-логопеда з дітьми (індивідуальних, за підгрупами та фронтальними) є можливість реалізації основних етапів проекту.

Взаємодія вчителя-логопеда з вихователем, психологом та батьками стала обов'язковою умовою у створенні корекційного простору.

При організації режимних моментів, на прогулянці, а також в індивідуальній роботі з дошкільниками вирішуються проблемні ситуації, відпрацьовуються навички взаємодії у парі, міні групі, групі, у розширеному складі: діти – батьки – педагоги [4].

Взаємодія вибудовується на позиціях співробітництва, а заняття та заходи, що проводяться, орієнтовані на підтримку та супровід дітей педагогами у процесі їх соціального становлення. Це допомагає встановленню суб'єктних відносин, продуктивному спілкуванню дорослих та дітей.

Отже, соціальна дійсність (простір розвитку, що сприяє накопиченню соціального досвіду дитини), предмети рукотворного світу, художня література, образотворче мистецтво слугують засобами ознайомлення дітей із соціальною реальністю у межах проектів.

Реалізація словесних, наочних, практичних проблем – ігрових, пошукових, дослідницьких методів забезпечується як репродуктивне освоєння дитиною уявлень про соціальну реальність, але водночас може створювати умови активного її залучення до соціальної реальності; на формування ставлення до себе, до інших, до подій соціального життя. Формування світорозуміння, світогляду, уточнення знань, коригування оцінок, підходи до узагальненої системи поглядів та переконань відбувається у процесі навчання.

Література

1. Атрощенко Т. О. Підготовка майбутнього вихователя до формування мовленнєвої компетентності дошкільника в процесі різних режимних моментів в ДНЗ. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 2013. № 10 (3). С. 24-32
2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків : Видавництво «Ранок», 2011. 176 с.
3. Матвієнко С.І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності: навч.- метод. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 106 с.
4. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 304 с.

Сладкова Катерина Сергіївна

здобувачка другого магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Бутузова Лариса Петрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Психологічна готовність дітей до навчання є важливою передумовою для успішного розвитку у шкільному середовищі. В початковій школі дитина має здобути цілу низку важливих компетенцій, які стануть базою для її подальшого психічного розвитку та соціалізації. Однак, коли мовленнєвий розвиток дитини затримується, ця готовність може стати викликом як для самої дитини, так і для її батьків та вчителів.

Затримка мовленнєвого розвитку у дітей (ЗМР) – це затримка у розвитку навичок мовлення відносно встановлених вікових норм. Вона може проявлятися у затримці експресивного мовлення (коли дитина не говорить або мало говорить), затримці рецептивного мовлення (коли дитина важко розуміє або не розуміє мову на слух) [6].

Психологічна готовність до шкільного навчання – це швидше загальна характеристика психічного стану дитини, що виявляється не лише у бажанні і усвідомленні необхідності вчитися, але й виникає в результаті соціального дозрівання дитини, появи у неї внутрішніх протиріч, які визначають мотивацію до учбової діяльності [4]. Р. Буре наголошує на тому, що готовність до школи визначається конкретним рівнем морфологічного, функціонального та психічного

розвитку дитини, який уможливить посилене навчання та збереження здоров'я дитини [5].

Дослідженню питання психологічної готовності дитини до навчання у школі присвячено чимало праць як в українській, так і зарубіжній психології. Значну увагу готовності дітей до школи приділяли такі науковці та практики як Л. Богуславська, Я. Ірасек, А. Керн, В. Котирло, С. Ладивір, О. Проскура, Н. Стадненко та ін. Проблема психологічної готовності до школи у дітей з затримкою мовленнєвого розвитку (ЗМР) відображені в працях А. Богуш, І. Мартиненко, Л. Музичко А. Самойлова, Ю. Рібцун, О. Таран, В. Тарасун та ін. Детальний метааналіз досліджень з вивчення психологічної готовності дитини до школи проведено та описано у роботі І. Олійник та Ю. Ноженко [3].

В нашій роботі зроблено спробу узагальнити можливі труднощі у формуванні кожного компоненту психологічної готовності дитини до навчання у школі у зв'язку із наявністю у неї затримки мовленнєвого розвитку.

Мотиваційна готовність - відображає бажання дитини навчатися в школі та її цікавість у процесі навчання. Дитина має бути допитливою та бажати здобувати знання, а навчання повинно сприйматися як важливий та суспільно значущий процес. Про мотиваційну готовність дитини свідчать: її прагнення навчатися, бажання бути школярем, інтерес до шкільного життя; високий рівень пізнавальної діяльності та розумових операцій; володіння елементами навчальної діяльності [4]. Метою цього компоненту є превенція дезадаптації дитини у новому середовищі – школі. Втім затримка мовленнєвого розвитку суттєво утруднює задоволення пізнавальних потреб дитини, яка ще не оволоділа навичками читання й письма, що з одного боку впливає на психоемоційний стан дитини, а з іншого може провокувати зниження навчальної мотивації. Діти із ЗМР в особистісному плані характеризуються нестійким інтересом, негативізмом, зниженою мотивацією [5], дратівливістю, невпевненістю, образливістю щодо перешкод у спілкуванні з вихователями та однолітками [7].

Особистісна готовність - описує ставлення дитини до вчителів, однолітків та школи в цілому. Важливо, щоб дитина мала позитивне ставлення до свого навчання, вчителів та інших учнів, а також відчувала комфорт у шкільному середовищі. О. Таран акцентує увагу на сформованості внутрішньої позиції школяра: готовності до зміни соціальної позиції, прийняття традиційного для навчання способу оцінювання, допитливості, потребі в самостійному пошуку відповідей на запитання, визнанні авторитету вчителя тощо [6, с.10]. Затримка мовленнєвого розвитку безпосередньо не впливає на особистісну готовність. Водночас, у випадку, якщо дитина має негативний досвід фіксації інших (як дітей, так і дорослих) на її особливості, то це опосередковано може впливати на її особистісну готовність, створюючи додаткову психоемоційну напругу. Окрім того, ЗМР може позначатися на закріпленні стійких особистісних рис.

Емоційно-вольова готовність - передбачає здатність дитини контролювати свою поведінку та діяти відповідально. Вона порівнює свої дії з еталоном чи правилами і намагається відповідати їм. А. Самойлова підкреслює, що вольова готовність до школи формується протягом дошкільного дитинства під впливом

таких факторів: сімейне виховання (батьки, які привчають дитину до самостійності, відповідальності та дисципліни, тим самим сприяють розвитку її вольових якостей); виховання в дитячому садку (вихователі, які створюють умови для розвитку вольових якостей у дітей, також роблять свій внесок у формування вольової готовності до школи). Внаслідок затримки мовленнєвого розвитку деякі вольові зусилля не можуть увінчатися успіхом (читання, переказ, формулювання речень, пояснення власних дій тощо), що може також демотивувати дитину докладати будь-які зусилля, так як все одно нічого не виходить. Окрім того, у дітей із ЗМР можуть виступати супутні супровідні проблеми: формування саморегуляції та контролю [5],[7]. У дослідженні І. Мартиненко є дані, що при виконанні дошкільниками із ЗМР задач за зразком відмічались несформовані уміння орієнтуватися у завданні, труднощі з його плануванням, складність здійснити підсумковий та процесуальний самоконтроль, спостерігався обмежений мовленнєвий супровід дій [7].

Мовленнєва готовність – характеризує сформованість навичок усного мовлення та його використання у повсякденні, вміння висловлювати власну думку, озвучувати власну потребу, розуміти суть бесіди, наявність лексичної бази та чіткої вимови звуків. Цей компонент готовності робить дошкільників із ЗМР особливо вразливими. З усіх порушень мовленнєвої сфери у дітей найкраще були досліджені діти із заїканням. Це порушення найчастіше має психологічну складову, тому вимагає постійної підтримки та мотивування [6].

Інтелектуальна готовність - характеризує рівень розвитку пізнавальних процесів у дитини, таких як сприймання, увага, мислення, пам'ять, уява та інші. Важливо, щоб дитина була здатною до аналізу та розв'язання завдань, які поступово складатимуться під час навчання в школі. Про інтелектуальну готовність свідчать: диференційованість сприймання; аналітичне мислення; інтерес до знань і навчання; високий рівень зв'язного та образного мовлення [4, с.10-12]. Водночас мовленнєвий розвиток є частиною інтелектуальної готовності, що априорі створює перешкоди інтелектуального розвитку.

Узагальнюючи можемо констатувати, що у дітей із ЗМР найбільше уражень зазнає мотиваційний, емоційно-вольовий та мовленнєвий компоненти психологічної готовності до навчання у школі. Загальна готовність до школи включає ці аспекти та інші, і їх розвиток в дошкільному віці може покращити адаптацію дитини до навчання у школі та позитивно позначитися на її успішності та розвитку в шкільному середовищі.

Література

1. Богуш А. М. Підготовка дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. № 67. С. 158–161.
2. Рібцун Ю.В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків: Ранок, 2018. 40 с.
3. Олійник І. В., Ноженко Ю. М. Феномен психологічної готовності дітей до навчання у школі в психолого-педагогічній літературі. *Вісник Університету*

- імені Альфреда Нобеля*. Серія 2: педагогіка і психологія. 2017. № 2(14). С. 84–89.
4. Таран О. П. Психологічна готовність дитини до школи. Київ: Шк. світ; 2010. 128 с.
 5. Самойлова А., Музичко Л. Особливості готовності до шкільного навчання дітей дошкільного віку з порушенням мовлення *Молодий вчений*, 2023. вип. 12 (124) (Грудень), С.105-10. Режим доступу: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-12-124-33>.
 6. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання : діагностика і формування : монографія / В. В. Тарасун; М-во освіти і науки України, Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ: Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2008. 294 с.
 7. Martynenko, Iryna et al. Neuropsychological Features of Motivational and Volitional Readiness for School of Six-Year-Old Children with General Speech Underdevelopment. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 211-224, oct. 2022. ISSN 2067-3957. Available at:<<https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/1313>>.

Соколівська Вікторія Дмитрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

МОВЛЕННЯ, ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ

Функціональна готовність дитини до шкільного навчання є важливою проблемою педагогічної науки. Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості, яка зумовлює психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці. На цьому віковому етапі відбувається зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну, основою якої є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

Щоб адаптація до школи проходила нормально і у дитини не зникло бажання вчитися і малюк був готовий до школи особливу увагу слід звернути на мовленнєвий розвиток. Готовність або неготовність дитини до початку шкільного навчання визначається рівнем його мовленнєвого розвитку.

Відповідно до Бозового компоненту дошкільної освіти освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та

спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найвагомим досягненням дошкільного дитинства. Мова виступає «каналом зв'язку» для одержання інформації з немовних сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного. Мовленнєве виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок із національним вихованням. Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння та слухання, під час якої формуються мовленнєві вміння і навички [1].

Якість навчальної діяльності буде залежати від того, наскільки були сформовані передумови в дошкільному періоді. Чим краще у дитини буде розвинене мовлення до вступу до школи, тим швидше учень навчиться читати та писати та взагалі засвоїть всю систему знань.

Розрізняють два поняття: мовленнєва компетенція та мовленнєва готовність. Мовленнєва компетенція – комплексне застосування дитиною мовних і немовних засобів (міміка, жести, рухи) з метою комунікації; вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях; уміння самостійно орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування; вміння приймати, вирішувати самостійно мовленнєве завдання.

Мовленнєва готовність дітей до школи – це наявність у них певних знань і уявлень про довкілля; достатній лексичний запас, обізнаність з формулами мовленнєвого етикету, образними виразами, прислів'ями, приказками, загадками; оволодіння чистою і правильною звуковимовою, граматичною правильністю мовлення; вміння послідовно, логічно і зв'язно висловлюватись, переказувати тексти, будувати розповідь; оволодіння фонетичним сприйманням і звуковим аналізом слів; уміння уважно слухати відповіді інших, педагога, цілеспрямовано й точно відповідати на запитання; помічати, виправляти мовні помилки (сформованість оцінно-контрольних дій), доповнювати відповіді однолітків.

Критеріями і показниками сформованості мовленнєвої готовності старших дошкільників до шкільного навчання визначено - **фонетичну; лексичну; граматичну; діалогологічну; комунікативну компетенції з показниками.**

Порушення процесів формування вимовної системи рідного мовлення у дітей дошкільного віку виникають унаслідок дефектів сприймання і відтворення у вимові почутих звуків мовлення.

Фонетико-фонематичне порушення мовлення (ФФПН) у дітей - це порушення в формуванні акустичної сторони мови, яке характеризується дефектами фонетики і фонематики. Дитина не здатна визначити на слух звуки, близькі за звучанням: тверді звуки вона може замінювати м'якими, дзвінкі - глухими, фонеми можуть переставлятися місцями або «пропадати» з слова.

Фонетичні порушення мовлення – це порушення вимови окремих звуків, однієї або декількох груп звуків у дітей із нормальним слухом і збереженим інтелектом: відсутність звука; викривлена вимова звука (звук відсутній у фонетичній системі); заміна (постійна, одного звука іншим), змішування (залежно

від місця звука в слові) з різними звуками, близькими за артикуляцією чи звучанням, наявними у фонетичній системі.

Причинами фонетичного порушення вважається: недостатня сформованість артикуляційної моторики (парез трійчастого, лицевого, під'язикового нервів), розлади нейродинаміки (недостатнє диференціювання збудливого та гальмівного процесів у корі головного мозку, недостатня сформованість міжаналізаторних зв'язків). При цьому діти не можуть правильно виконувати рухи органами артикуляційного апарату, особливо язиком, унаслідок чого звук відсутній або спотворюється, вимовляється неточно. Подібні порушення називаються *фонетичними*, оскільки при цьому фонема не змінюється іншою фонемою із фонетичної системи рідної мови. а звучить викривлено, і це не впливає на значення слова.

Фонематичні порушення мовлення – це наслідок недостатньої сформованості фонематичного слуху, діти не чують різниці між звуками, між звуком і його заміною та вимовляють їх неправильно, а саме: заміна звука на простіший за артикуляцією, нестабільне використання звука, інколи спотворена вимова звука тощо. Низький рівень фонематичного сприймання виражається в такому: нерозрізненні на слух звуків у своєму і чужому мовленні, порушенні розумових дій зі звукового аналізу і синтезу слова. Діти з порушенням фонематичного сприймання часто спотворюють у мовленні навіть ті звуки, які окремо вимовляють правильно; не справляються зі звуковим аналізом слів, це призводить до того, що дитина не сприймає на слух близькі за звучанням або схожі за артикуляцією звуки мовлення. Як наслідок, словник не поповнюється словами, до складу яких не входять несформовані звуки, і не формується потрібною мірою граматична будова мови. Саме заміни і змішування кваліфікуються як фонологічні чи сенсорні (Ф.Рау) порушення або їх називають *фонематичними*. За психолого-педагогічною класифікацією порушень, мовлення – це порушення засобів мовлення чи спілкування: *фонетичне і фонетико-фонематичне недорозвинення* мовлення [4].

Фонетичне недорозвинення мовлення (ФНМ) – поєднує порушення (звук відсутній або викривлюється) вимови звуків, складової структури слова, інтонації.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – поєднує порушення (переважно заміна чи змішування) вимови звуків, складової структури слова, просодичних компонентів, інтонації, фонематичних процесів. Це порушення формування вимовної системи рідної мови в дітей з мовленнєвими розладами різної нозології внаслідок порушення фонематичного сприймання та вимови голосних і приголосних звуків.

До них прийнято відносити наступні категорії дітей:

- із порушенням звуковимовної складової мовлення та збереженою іннервацією мовнорухового апарату (діти з дислалією);
- із порушенням звуковимови внаслідок недостатньої іннервації мовленнєвого апарату (дошкільники з дизартрією);
- із порушенням тембру голосу та звуковимови, зумовлених анатомо-фізіологічними вадами мовленнєвого апарату (діти з ринолалією).

Такі категорії дітей характеризуються нормальним слухом та збереженим відповідно до віку інтелектом, але в них порушується процес формування вимовної сторони мовлення внаслідок дефекту слухового сприймання і вимови фонем. При цьому діти мають проблеми з диференціацією звуків, ї важко зрозуміти акустичну та артикуляційну різницю між опозиційними звуками. Це призводить до недостатньо чіткого оволодіння звуковим складом слова, внаслідок чого діти зазнають специфічних труднощів у підготовці до школи, засвоєнні читання та письма. Вони гірше запам'ятовують мовний матеріал, і з більшою кількістю помилок виконують завдання, пов'язані з активною мовленнєвою діяльністю. Оскільки вище перелічені фонетико-фонематичні ознаки порушення усного мовлення зачіпають переважно артикуляційний, дихальний і голосовий відділи периферичного мовного апарату то можуть бути у структурі інших груп порушень мовлення при загальному недорозвиненні і заїканні, то вживають більш широкий термін – фонетико-фонематичі порушення мовлення (ФФПМ) [4].

Література

1. Соботович Є. Ф. Концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до школи. *Дефектологія*. 1997. № 1. С. 2-7.
2. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. К., 2012. 258 с.
3. Логопедична робота з дітьми із фонетико-фонематичним порушенням мовлення: завдання, вправи, ігри / Федорович А.О., Чубенко О.В. ЛПРС. 2018. 304с.
4. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник : зб. наук. пр.* Вип. 2. 2011. С. 36–53.
5. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринологія. Навчальний посібник (2-е вид., змін І доп.) за заг. Ред. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К.: КНТ, 2008. 380 с.

Стахова Ольга Олександрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Зубрицька Діана Віталіївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

**СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ЛОГОПЕДА**

Активні та стрімкі зміни упродовж двох останніх десятиріч у функціонуванні сучасної системи спеціальної освіти в Україні актуалізували потребу нашого суспільства у підготовці висококваліфікованих фахівців, спрямованих перш за все на розвиток дітей із особливими освітніми потребами.

Цілком очевидним є факт, що така непроста взаємодія з вихованцями, їх найближчим оточенням, спілкування з колегами інших спеціальностей (класним керівником, психологами, соціальними працівниками, лікарями тощо) потребує неабиякої віддачі педагога, зокрема логопеда. Саме тому цей фахівець, як і всі представники учительської професії, повинен відрізнитися низкою сформованих професійних компетенцій, які дозволять йому на високому рівні здійснювати професійну діяльність.

Однією із таких професійно важливих якостей фахівця-логопеда є готовність і здатність долати стани напруження, повсякденні стресові ситуації, тобто мати достатньо розвинену професійну стресостійкість.

Належний рівень розвитку окресленої складової психологічного портрету логопеда зумовлений особливостями цієї професії.

Як зауважують А.Є. Бондарчук та Н.Ю. Цибуляк: «...професійну діяльність спеціального педагога можна охарактеризувати як таку, що протікає в умовах постійно мінливого середовища, несподіваних обставин; надзвичайно багатопланову, багатоаспектну, що має інституційний, процесуальний та інструментальний компоненти; насичену великою кількістю різноманітних дій та взаємодією з іншими людьми; що часто реалізується в умовах вираженого дефіциту часу; опосередковану по відношенню до результатів діяльності роботою інших людей; із високою особистісною відповідальністю за життя та здоров'я дітей, неможливістю отримати швидку позитивну динаміку своєї діяльності тощо ...» [4, с. 154]. За словами зазначених науковців, високі соціальні вимоги, а також постійна активізація внутрішніх ресурсів особистості зумовлюють підвищену стресогенність цієї професії.

Думка, співзвучна попередній, відображена й у роботі А.В. Баранчук та О.О. Стахової, які серед причин виникнення професійного стресу педагога виокремлюють наявність високої відповідальності за якість освітнього процесу, організаційні недоліки й активно мінливі вимоги різних освітніх реформ і нововведень, які вимагають від учителів постійного освоєння нових видів діяльності в максимально стислі терміни [2].

Водночас, як показав проведений нами теоретичний аналіз наукових джерел, педагоги-логопеди після здобуття вищої професійної освіти на практиці зіштовхуються, окрім так званих «традиційних факторів» професійного вигорання (високий ступінь відповідальності за результати діяльності; перевантаження, часте виникнення непередбачених ситуацій; високий темп життя, прискорення темпу багатьох фізичних та психічних функцій; частий дефіцит часу тощо), зі специфічними труднощами, які виникають на початку їх професійної діяльності (страх помилок і невдач; труднощі в сім'ї, викликані професійною діяльністю, як-от великий обсяг часу, що витрачається на підготовку до занять, додаткові заняття

у неробочий час; адикція (трудоголізм) до роботи; постійне прагнення до змагання й конкуренції; участь у різноманітних видах громадської діяльності).

Відтак, звертаючись до проявів професійного стресу педагога, зокрема логопеда, варто підкреслити, що їх палітра різноманітна.

Так, до основних із них належить фрустрація, яка виражається в постійному незадоволенні, розчаруванні та роздратуванні вчителя, котрі супроводжуються його невпевненістю в собі, емоційним напруженням, постійним занепокоєнням, заклопотаністю й нервозністю, що є ознакою професійної деформації педагога.

У свою чергу, М.С. Корольчук, працюючи над дослідженням психофізіологічних засад стресостійкості особистості, серед проявів професійного стресу педагога виокремив загальне нездужання, депресію, хронічну втому, втрату сну, які можуть призвести до «емоційного вигорання» особистості фахівця – особливого фізичного, емоційного та розумового виснаження вчителя. Вищеописані прояви не тільки погіршують загальний стан здоров'я педагога і його професіоналізм, а й значною мірою знижують ефективність педагогічної діяльності, виступаючи не найкращим прикладом для наслідування поведінки свого наставника дітьми [1].

Сьогодні існує досить багато способів подолання професійного стресу педагога, до яких належать соціальна підтримка, різноманітні тренінги, психотехнічні ігри та вправи тощо. Проте всі вони зазвичай спрямовані на зняття наслідків стресу. Пріоритетом же має бути формування стресостійкості педагога, особливо майбутнього педагога, зокрема логопеда, під час його навчання у ЗВО, яка забезпечить мінімізацію наслідків емоційного напруження. При цьому, як зазначають науковці, основною психологічною умовою формування стресостійкості майбутнього педагога повинен бути розвиток його позитивного ставлення до себе, до педагогічної діяльності та її учасників. Педагог, що володіє позитивною й адекватною самооцінкою, здатний впоратися з різними стресовими ситуаціями, пов'язаними з професійною діяльністю. У представників педагогічної спільноти, які позитивно сприймають себе, підвищується впевненість у власних силах, проявляється прагнення до активного саморозвитку та самореалізації, що підвищує ефективність їх професійної діяльності, в той час як учителі з низькою самооцінкою, зіткнувшись із різноманітними проблемами, сприймають навколишній світ через призму своїх переживань і тривог, вдаються до авторитарного стилю, що негативно позначається на ефективності їх педагогічної діяльності [2 с. 265-268].

Таким чином, значення стресостійкості в професійній діяльності педагога-логопеда не можна недооцінювати. Саме тому здатність керувати емоціями та ефективно реагувати на стрес-фактори стає ключовою для підтримання якості взаємодії з дітьми й досягнення позитивних результатів у логопедичній практиці. Стресостійкість дозволяє логопедам здійснювати професійну діяльність на високому рівні, що визначає успішність, результативність і продуктивність педагогічної діяльності та можливість творчої самореалізації їх особистості.

Література

1. Корольчук М.С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Koroll.pdf (дата звернення: 11.03.2024).
2. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості. К.: Ніка-Центр, 2007. 432 с.
3. Стахова О.О., Баранчук А.В. Стресостійкість як професійно значуща риса особистості майбутнього педагога. URL: <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/48-visimnadtsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/414-stresostijkist-yak-profesijno-znachushcha-risa-osobistosti-majbutnogo-pedagoga> (дата звернення: 11.03.2024).
4. Цибуляк Н.Ю., Бондарчук А.Є. Структура професійної стресостійкості спеціального педагога. Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя, 2019. № 6, Т. 2. С. 154-158.

Ступницька Жанна Олександрівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник:

Котловий С.А., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ БІОЕНЕРГОПЛАСТИКИ ТА САМОМАСАЖУ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Найважливішою проблемою дошкільного дитинства на сучасному етапі є збільшення кількості дітей з мовленнєвою патологією. Однією з найпоширеніших мовленнєвих патологій серед дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ).

Як показали дослідження Т.Б. Філічевої та Г.В. Чіркіної, впродовж останнього часу у дітей із загальним недорозвиненням мовлення все частіше виявляються відставання в розвитку моторної функції дрібних м'язів пальців рук. Фахівці встановили, що у більшості дітей із загальним недорозвиненням мовлення пальці малорухливі, їхні рухи неточні, неузгоджені, нескоординовані. Таким дітям складно переключитися з виконання одного руху на інший. [8].

Дослідження вчених показують, що у структурі розвитку дітей із ЗНМ важливого значення має оцінка рухових порушень, тому що головне у розвитку вищої нервової діяльності та психічних функцій людини в цілому належить руховому аналізатору. Зокрема, науковцем М.М. Кольцовою було встановлено зв'язок між пальцями рук і корою великих півкуль головного мозку. За

висновками вченої розвиток рухів пальців рук передуює появі артикуляції складів, таким чином мовлення перебуває в прямій залежності від розвитку дрібної моторики рук. Стимулювання мовленнєвих ділянок в корі головного мозку відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від рук, а точніше, від пальців. Автор підкреслює, що вплив імпульсації з м'язів руки найбільш помітний в дитячому віці, коли йде формування мовленнєвої моторної області. Якщо робити вправи систематично, то рухи пальців роблять стимулюючий вплив на розвиток мовлення а це і є потужний засіб підвищення працездатності кори головного мозку. [2].

А. М. Богуш «моторику» визначає як «рухову активність організму, окремих його органів чи його частин; сукупність рухових можливостей (реакцій, умінь та навичок, складних рухових актів) людини, які виявляються у загальній моториці, у дрібній моториці кистей та пальців рук, в артикуляційній моториці тощо; включає в себе довільні та мимовільні рухи» [2].

Ю.В. Рібцун і В.В. Тищенко у своїх роботах доводять ефективність формування мовлення у дітей із ЗНМ саме активним розвитком дрібної моторики рук. [2].

Дослідженнями інституту фізіології дітей і підлітків встановлено, що рівень розвитку мовлення дітей знаходиться в прямій залежності від ступеня сформованості тонких рухів пальців рук. При їх достатньому розвитку та даного віку, мовленнєвий розвиток дитини знаходиться в межах вікової норми. Тому тренування рухів пальців рук є важливим стимулюванням мовленнєвого розвитку дитини, сприяє покращенню артикуляційної моторики, підготовці кисті руки до письма і, що важливо, є сильним засобом для підвищення працездатності кори головного мозку [7].

Процес розвитку артикуляційної моторики займає одне з головних місць у логопедичній роботі з формування правильної звуковимови. Використання методу біоенергопластики є ефективним для розвитку, зміцнення і вдосконалення артикуляційної моторики дітей із ЗНМ.

Досягти правильної вимови можна лише за умови достатньої сили, пружності та рухливості органів мовно рухового апарату, їхньої здатності перебудовуватися й координовано працювати, об'єднувати прості рухи в складні. Тому так важливо розвивати мовленнєву (артикуляційну) моторику, тобто цілеспрямовано виробляти достатню рухливість мовно рухового апарату – язика, губ, щік, нижньої щелепи, м'якого піднебіння. Вирішити це завдання допомагає артикуляційна гімнастика – своєрідна фізкультхвилинка, сукупність спеціальних вправ, спрямованих на укріплення м'язів мовно рухового апарату, розвиток сили, рухливості та диференційованості рухів тих органів, які беруть участь у мовленнєвому процесі [7].

Використання артикуляційних вправ сприяє формуванню у дитини здатності до диференціації рухів органів артикуляції: діти навчаються знаходити та утримувати артикуляційну позу, переключатися з одного артикуляційного руху на інший. Артикуляційні вправи допомагають створити нервово-м'язову основу, необхідну для повноцінного звучання голосу, ясної чіткої дикції, запобігти

патологічному розвитку рухів органів артикуляції, а також зняти надмірне напруження артикуляційних і м'язових м'язів, утворити необхідні м'язові дії для вільного володіння і управління артикуляційним апаратом. Систематичне виконання артикуляційних вправ зміцнює м'язи мовленнєвого апарату, при цьому рухи язика, губ стають більш точними, диференційованими, повноцінними.

Дослідженнями фізіологів, нейропсихологів (М.Денісова, М.Кистяковська, М.Кольцова, О.Лурія, І.Павлов, М.Щелованов та ін.) доведено тісний зв'язок між розвитком дрібної та артикуляційної моторики, а отже, і мовленням дитини. Мовленнєво рухові навички характеризуються рухливістю та точністю рухів органів артикуляції, м'язовий апарат яких має бути достатньо розвинутим. Це відбувається протягом перших п'яти років життя.

Як зазначають дослідження українських науковців: Н.Голуб, В. Кисличенко, Ю.Коломоець, С.Коноплястої, І. Мартиненко, з метою забезпечення індивідуального підходу до організації логокорекції порушень мовної моторики у дошкільників доцільним є використання біоенергопластики.

Вивченням проблеми поєднання артикуляційної гімнастики з рухами пальців рук займалися Н.Гаврилова, В.Галущенко, І.Куріс, О.Лазаренко, Ю. Люлічка, Ю.Пінчук, С.Притиковська та ін. Науковці зазначають, що необхідність застосування рухів пальців рук обумовлена порушенням дрібної моторики, дискоординацією рухів органів артикуляції, порушенням кінестетичних відчуттів язика, губ, нижньої щелепи у дітей з порушеннями мовлення. Використання дитиною під час виконання гімнастики рухів пальців рук синхронно з рухами органів артикуляції активізує увагу, мислення, розвиває почуття ритму, дрібну моторику, орієнтування у просторі. [6].

За даними Ястребової А.В. і Лазаренко О. І. рухи тіла, спільні рухи руки і апарату артикуляції, якщо вони пластичні, вільні, допомагають активізувати природний розподіл біоенергії в організмі. Це сприяє активізації мовленнєвої та інтелектуальної діяльності дітей, розвиває координацію рухів і дрібну моторику.

Фізіологи І.М. Сеченов, І.П. Павлов, Н. А. Бернштейн надавали великого значення м'язовим відчуттям, що виникають при артикуляції. Елементи біоенергопластики можна знайти і в системах розвитку інтелекту методами кінезиології. Використання біоенергопластики сприяє розвитку координації рухів, дрібної моторики пальців рук, органів артикуляції, нормалізації м'язового тону, подоланню синкenezії, гіперкінезів, спастичного застигання пальців руки в неприродному положенні, формуванню кінестетичних відчуттів напруження та розслаблення, активізації мовленнєвої та інтелектуальної діяльності дитини.

Застосування біоенергопластики є ефективним у процесі виправлення порушень звуковимови у дітей зі зниженими та порушеними кінестетичними відчуттями, оскільки діюча долоня багаторазово посилює імпульси, що йдуть від м'язів язика до кори головного мозку.

Корекція звуковимови з використанням біоенергопластики, відбувається поетапно. 1. Діагностичний етап (збір анамнезу, обстеження загальної, дрібної та артикуляційної моторики). 2. Позитивно-емоційний етап (створення позитивного

настрою, стимуляція інтересу до спільної діяльності). 3. Основний етап (відпрацювання артикуляційних вправ з наступним підключенням провідної руки; поступово підключається друга рука) [3].

У корекційній роботі особливу роль відіграє формування у дітей кінестетичних відчуттів органів артикуляції, що дозволяють відчутти контрастність положення язика, щелеп, губ, спрямованість видиху. Застосування біоенергопластики ефективно прискорює виправлення дефектних звуків у дітей з пониженими і порушеними кінестетичними відчуттями, оскільки працююча долоня багаторазово посилює імпульси, що йдуть до кори головного мозку від язика.

Для розвитку мовленнєвої моторики дітей із ЗНМ ефективним є використання різних видів масажу. Самомасаж доповнює дію основного масажу, який виконується логопедом. Використання логопедичного самомасажу в першу чергу сприяє стимуляції кінестетичних відчуттів м'язів, що беруть участь в роботі периферичного мовленнєвого апарату, а також певною мірою і нормалізації м'язового тону даних м'язів. Різноманітні прийоми та види самомасажу покращують кровообіг в м'язових тканинах, обмінні процеси в нервовій системі, цим самим змінюючи функціональний стан кори головного мозку, підвищуючи чи понижуючи її збудливість

Література

1. Бегас Л. Д. Логопедичні практикуми: Навчально-методичний посібник. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016 р. 123с.
1. Бібліографічний опис статті: Брушневська, І. (2022). До проблеми розвитку дрібної моторики рук у дошкільників із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 124–131, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.1>
2. Воробйова, О. В. Особливості використання біоенергопластики у корекції звуковимови дітей дошкільного віку <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/16886>
3. Використання масажу в логопедичній роботі
4. https://innagidkih.ucoz.com/publ/prezentaciji/dlja_vchiteliv/vikoristannja_masazh_u_v_logopedichnij_roboti/4-1-0-50(дата звернення 10.03.2024).
5. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет; 2-е вид., перероб. та доп. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.: іл.
6. Ольховська І. П. Використання інноваційних технологій в формуванні зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *International scientific conference*. URL: <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/198/5621/11750-1?inline=1> (дата звернення 14.03.2024).
7. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі / Ю. В. Рібцун // Дошкільна освіта. – 2011. – № 3 (33). – С. 31–43.

8. Розвиток дрібної моторики рук. http://krasnokutsk-logoped.edu.kh.ua/informacijnij_blok_batjkam_vchitelyam_vihovatelyam/logoped_ichne_zanyattya/rozvitok_dribnoi_motoriki/ (дата звернення 14.03.2024).

Ткач Оксана Михайлівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
старша викладачка кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна

СТИМУЛЯЦІЯ ВИНИКНЕННЯ ПЕРШИХ ЕМОЦІЙНИХ ПРОЯВІВ У ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМИ ПОКАЗНИКАМИ ЗА ШКАЛОЮ АПГАР

Серед показників стану новонародженого у світі використовується значна кількість різних методів, проб, шкал спостереження. Однак, на протязі останніх шестидесяти років загальноновизнаною є шкала АПГАР. Оцінювання за шкалою АПГАР є зручним методом для звітування про стан немовляти відразу після народження і прийняття рішення про реанімацію, якщо вона потрібна. Саму лише кількість балів за шкалою Апгар не можна розглядати й використовувати як доказ наявності асфіксії або її наслідків чи ускладнень. Проте, вона є базовим показником для визначення подальшої стратегії допомоги новонародженій дитині. Стандартизована шкала Апгар включає 5 компонентів: колір шкіри; частоту серцебиття; рефлекси; м'язовий тонус та дихання. Кожен показник оцінюється у два бали (Максимальна сума – 10 балів).

Стан усіх немовлят оцінюється на першій хвилині життя і через 5 хвилин після народження, а для дітей з показником < 7 – через кожні 5 хвилин до 20 хвилин після народження. Однак, не всі новонароджені діти отримують такі показники. 7-10 балів – вважається показником, що свідчить про задовільний стан немовляти, від 4 до 6 – як помірний ступінь вираженості патології, а від 0 до 3 – як низьку для доношених і пізніх недоношених немовлят. У цьому ж звіті показник за шкалою Апгар від 0 до 3 на 5-й хвилині або пізніше розглядається як неспецифічна ознака патології, що «може бути однією з перших ознак енцефалопатії».

У нашому дослідженні розглядалися немовлята з пограничними показниками в 7-6 балів за шкалою АПГАР. Цю категорію новонароджених ми обрали не випадково, оскільки спостереження за їх розвитком проводиться інтенсивно у перші шість місяців життя. Вони знаходяться під наглядом сімейного лікаря та невролога, але, здебільшого, швидко набирають вагу, у них зникають прояви первинної енцефалопатії, і ці діти, з часом, демонструють звичні показники фізичного розвитку.

Дещо іншою є ситуація з показниками психічного розвитку, що рідше контролюються медиками, однак, є цікавими для корекційних педагогів. На протязі 9 місяців ми вивчали особливості розвитку емоційної сфери цих дітей, виникнення та зникнення «комплексу пожвавлення». Дослідження показали, що

навіть незначне зниження тургору шкіри (наслідок зневоднення), жовтяниця, що не зникає на протязі 10-12 днів, наслідки короткотривалої асфіксії та інші проблеми мають значний вплив на подальший розвиток дитини.

Так, запізніле виникнення «комплексу пожвавлення» спостерігалось у 80% досліджуваних. Перші прояви позитивної емоції спостерігаються наприкінці 2-го - на початку 3-го місяця життя. Вони виниками при зоровому зосередженні на предметі, у відповідь на ласкаві слова і усмішку дорослого. Найінтенсивніші та найяскравіші позитивні емоції викликало мовлення дорослого у 50% дітей. Найчастіше в немовлят у процесі спілкування виникав комплекс пожвавлення реакція на зосередження погляд на обличчі дорослого, який нахилиється над нею, У 40% немовлят наприкінці другого місяця життя з'являлася посмішка. Вони пожвавлено рухали ручками і ніжками, видавали тихі звуки. У той же час 30% новонароджених не продемонстрували ознак вираження її першої соціальної потреби - потреби у спілкуванні. А у однієї дитини (з ознаками сповільненого серцебиття та зниженими рефлексями). Потреба в спілкуванні проявилася на 4-му місяці життя.

Загалом, емоційні реакції є надважливим показником розвитку дітей раннього віку ще й тому, що здебільшого, це один з найдоступніших проявів розвитку дитини, що можна оцінювати за рахунок звичайного та спеціально організованого спостереження.

Розроблені нами щоденники спостереження фіксували перші прояви таких реакцій як: малюк дивиться в очі дорослому; відповідає усмішкою на його усмішку; адресує дорослому ініціативні усмішки; рухове пожвавлення і вокалізації; прагнення та вимагання продовження емоційний контакт з дорослим, спроби перебудувати свою поведінку відповідно до поведінки дорослого. Ці показники аналізувалися усіма членами сім'ї, що щоденно контактувала з немовлям. Всі психічні новоутворення були присутні у досліджуваної категорії дітей. Однак, зниженими виявилися показники тривалості емоційного збудження, швидкий розрив зорового контакту, недостатні зусилля для підтримування рухової активності, помірні чи взагалі невиразні вокалізації, швидка втома та відволікання. Загалом показники відставання склали 1-1,5 місяця, що вважаємо суттєвим для раннього розвитку. У той же час можемо відмітити швидкий прогрес цієї групи дітей після організованого розвивального середовища, навчання батьків елементам стимуляції емоційного розвитку, формування у них навичок щоденної емоційної взаємодії з немовлятами. Також ефективною виявилась співпраця з лікарями сімейної медицини та неврологами, створення спільної стратегії лікування та розвитку немовлят.

Результатом створення комплексної програми раннього впливу стали показники емоційного розвитку, що наближалися до типових вже до кінця першого року життя. Вважаємо за потрібне відзначити переваги раннього втручання у емоційний розвиток дітей зі зниженими показниками за шкалою АПГАП вже у перші місяці їх життя та продовжимо вивчення особливостей розвитку емоційної сфери дітей раннього віку зі складнішими порушеннями в розвитку та нижчими показниками за вищезначеною шкалою.

Література

1. Лазик В.В. Перинатальна патологія.- Тернопіль.: Тернопільський медичний університет, 2017. 290 с.
2. Рюмін В., Павелкін О., Цигипало С. Дитяча патопсихологія. Курс лекцій. – Київ.: Центр учбової літератури, 2015. 460 с.
3. Ткач. О.М. Особливості клінічного дослідження причин затримки мовленнєвого розвитку //Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 19 за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2022. С. 239-249.
4. American Academy of Pediatrics (AAP). (2020)_ American College of Obstetricians and Gynecologists (ACOG). Pp.1990-1997.

Ткачишина Оксана Романівна,

кандидатка психологічних наук, старша викладачка кафедри психології особистості та соціальних практик

Шаханова Тетяна В'ячеславівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія»

*Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

КРИЗА ПОДРУЖНІХ ВЗАЄМИН У РОДИНІ ДЕМОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

З початком бойових дій на території України з весни 2014 року у нашому суспільстві зросла кількість осіб які пережили травматичний досвід. А після 24 лютого 2022 року – в Україні не залишилось жодної людини, якої б не торкнулося жахіття війни. Багато людей залишились без домівок, втратили роботу, переїхали до інших міст або, навіть, країн, побачили руйнування і смерть. Крім того, постійне відчуття страху, напруги, тривоги, розпачу, невизначеність майбутнього супроводжують кожного постійно.

Особливо це стосується військовослужбовців та їх родин. За той час, поки чоловіки були на війні, жінки вимушені були взяти на себе відповідальність за сім'ю, за дітей, за батьків, за фінанси. Чоловіки, в свою чергу, повернуться з війни знесилені як фізично, так і морально, спустошені, втомлені, агресивні, збентежені, зі зміненою реальністю і цінностями. Як для демобілізованого військовослужбовця, так і для його дружини, повернення бійця з війни стане переламним моментом у їхньому сімейному житті. Це може призвести як до зміцнення сімейних стосунків і виходу на новий рівень, так і до розриву стосунків взагалі. Все буде залежати від того, чи зможе кожен з них адаптуватися до нових реалій життя, чи зможуть вони знайти новий сенс життя, нові цілі.

Вивчення особливостей поведінки людини у стресових та кризових ситуаціях має дуже важливе значення для науковців. Було проведено численні емпіричні дослідження окремих аспектів стресу, сімейних та особистісних криз,

складних життєвих ситуацій, стресових розладів. Сімейні взаємини та психологію кризи вивчали у своїх роботах такі дослідники: Т. Гурлева, З. Кісарчук, І. Кондратьєва, О. Коханова, А. Павленко, О. Пасєка, О. Потапчук, О. Сергеєнкова, О. Столярчук, Т. Титаренко, О. Єрмусевич та багато інших. Особливості надання психологічної допомоги досліджували О. Кокун, С. Ларіонов, Н. Лозінська, І. Пішко, С. Хоружий та інші. Вплив психологічної травми на інтимні стосунки в парі вивчали: А. Боул, А. Рейсбіг, Т. Шеєр, Е. Хейс та інші. Проте недостатньо вивченою залишається проблема кризи подружніх взаємин у родинях демобілізованих військовослужбовців.

Сім'я – це вагомий ресурс для відновлення психологічного здоров'я та подолання травматичних подій у сім'ях мобілізованих військовослужбовців та членів їх родин. Травматична подія, яку пережив хоча б одним з членів сім'ї може стати чинником виникнення та розвитку спочатку особистісної кризи, а потім охопити всіх членів родини і перерости в сімейну кризу, яка характеризується зростанням напруженості, нестабільності сім'ї та збільшенням сімейних конфліктів. Конструктивний вихід з сімейної кризи передбачає обов'язкову перебудову сімейних взаємин, що призводить до переходу сім'ї до нового рівня розвитку та супроводжується особистісним зростанням членів сім'ї.

У психологічній літературі термін криза розглядається різносторонньо. Так, наприклад, психологічна криза розглядається як реакція на обставини, що призводить до якісних змін психічного статусу, пов'язаного із загрозою актуального функціонування особистості. З точки зору необхідності зміни моделі поведінки, психологічна криза – це стан, у разі якого неможливе подальше функціонування особистості в рамках колишньої моделі поведінки, навіть якщо вона повністю влаштовувала таку людину. Події, що зачіпають основи життя людини, з невизначеним результатом і несуть у собі загрозу втрати або саму втрату, є психологічною кризою. Така подія зачіпає світогляд людини, зіштовхує властиве людині бачення світу з реальністю і є руйнівною [1].

О. Сергеєнкова визначає кризу як період зміни стратегії особистості через загострення суперечностей, який супроводжується трансформаціями її свідомості та самосвідомості [5]. О. Столярчук говорить про життєву кризу, як про стійку комплексну психосоматичну реакцію людини на переживання складної життєвої ситуації, загострення психічних суперечностей, в якій базовані на попередньому досвіді спроби реагування і моделі поведінки стають недієвими [6]. Саме війна стала тією руйнівною подією, яка привела людей до складної життєвої ситуації, коли досвіду з минулого життя не вистачає, коли світ навколо тебе руйнується, коли постає питання сенсу буття.

Дуже показово це видно у визначенні кризи Т. Титаренко, яка наголошує, що криза – це такий віраж на життєвому шляху, коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутньої світобудови. Старий життєвий світ руйнується частково чи майже дощенту. Людині доводиться відмовлятися від звичних уявлень про цінності, ідеали, смисли, цілі. Вона опиняється перед запитаннями, які не мають однозначних відповідей [4]. Г. Олпорт зазначає, що особистості, яка переживає кризу, не вдається осмислити свій актуальний

психотравмуючий досвід, оперуючи знайомими, шаблонними категоріями або використовувати прості звичні моделі пристосування [8]. Таким чином, аналізуючи всі вище зазначені визначення кризи, можна підсумувати, що спочатку зазвичай виникає складна і дуже значуща для людини життєва ситуація, яка сприяє розвитку кризи і виникненню перешкод, які людина не може подолати вже відомими їй засобами тут і зараз.

О. Болноу підкреслює у своїх роботах, що криза є інтенсивною і небезпечною; вона може протікати в одному чи іншому напрямку. Криза включає в себе розрив з минулим – хворобливий і провокуючий занепокоєння процес – і відкриття нових форм екзистенції на рівні, який відрізняється від попереднього [9]. О. Тимченко робить акцент на те, що криза – це ситуація емоційного й розумового стресу, що вимагає значної зміни уявлень про світ і про себе за короткий проміжок часу [2].

За ознакою передбачуваності кризи поділяються на нормативні (прогнозовані, очікувані, прогресивні) та ненормативні (непрогнозовані, неочікувані, непередбачувані, регресивні). Війна, смерть близьких – це саме ненормативна криза. О. Столярчук визначає ненормативну кризу як явище загострення психічних суперечностей, спричинених неочікуваними, непередбачуваними скрутними обставинами життєдіяльності людини [6]. Подолання такої кризи вимагає згуртованості та підтримки родини. Ненормативна сімейна криза – це криза, яка може виникнути на будь-якому етапі життєвого циклу сім'ї та пов'язана з переживанням негативних життєвих подій, які визначаються як кризові. Також О. Столярчук підкреслює, що криза, яка виникла у відповідь на психотравмівну подію – це травматична криза, яка характеризується раптовістю, інтенсивністю і, як правило, зумовлюється фактом або загрозою смерті, тілесного ушкодження. Така криза вважається однією із найскладніших, оскільки зачіпає базові екзистенційні потреби людини [6].

Криза може торкнутися не тільки однієї людини, а і всіх членів родини, перетворюючись у сімейну кризу. О. Столярчук визначає сімейну кризу як явище загострення родинних суперечностей, різкого погіршення ритму сімейного життя, коли звичні способи реагування членів родини не розв'язують проблем [7].

Свідчити про ймовірність сімейної кризи можуть її передумови [6; 7]:

- повна відсутність сварок і конфліктів між подружжям або, навпаки, їх надмірна кількість;
- при обговоренні партнерами своїх проблем дебати неконструктивні: кожен налаштований на своє і не намагається зрозуміти іншого;
- у спілкуванні переважають захисно-агресивні реакції, кожен бачить в іншому винуватця конфлікту;
- наполегливе ухилення від сексу одного з партнерів;
- шлюбний партнер витісняється або відсторонюється з області ухвалення рішень;
- зацикленість на одній темі (особливо, якщо ця тема – обговорення справ дитини) або, навпаки, хронічне мовчання;

- дружина перестає думати про себе і цілком присвячує себе сім'ї, перетворюючись з жінки в тяглого коня;

- професійний працеголізм, якщо не вдається самостверджуватися в сім'ї.

Криза подружніх взаємин – це пікова ситуація в рамках однієї родини, коли хтось із її членів не хоче, а хтось не може жити по іншому.

О. Столярчук та Т. Титаренко виділяють ознаки кризи на родинному рівні:

1) деформація, порушення зовнішніх і внутрішніх родинних меж; 2) послаблення згуртованості; 3) зростання відчуження членів родини; 4) зменшення чи й усунення родинної гнучкості; 5) дискримінація у виконанні ролей, що викликає перевантаження; 6) порушення сімейних ієрархій (боротьба за владу або анархія); 7) зростання кількості та загострення родинних конфліктів; 8) накопичення негативних емоцій і взаємної деструктивної критики [4; 7].

Слід зазначити, що криза – це результат дії зовнішніх та внутрішніх чинників, які набувають різного значення залежно від ситуації. Суб'єктивна реакція на подію має визначальне значення для перебігу кризи.

До зовнішніх (екстернальних) чинників кризи у родинах демобілізованих військовослужбовців відносяться: 1) економічна ситуація в родині; 2) соціальні зв'язки членів родини; 3) відносини з родичами, підтримка сім'ї; 4) відносини з дітьми; 5) стереотипи, або патерни суспільства; 6) соціальна, економічна, політична ситуація в країні; 7) стан фізичного здоров'я членів родини.

До внутрішніх (інтернальних) чинників кризи у родинах демобілізованих військовослужбовців можна віднести: 1) рівень адаптивності сім'ї та окремо кожного із членів родини до кризи; 2) вітальний чинник, індивідуальні риси кожного із членів родини; 3) наявність поведінкових моделей, тобто наявність попереднього досвіду проходження криз; 4) родинна ідентичність (відповідність родинної взаємодії уявленням та можливостям членів сім'ї); 5) когнітивний чинник – наявність знань, вмінь і навичок; 6) цінності людини, взаємини із світом, «Я» і світ людини. Зовнішні та внутрішні чинники кризи завжди мають синергічну дію, коли життєві обставини резонують з індивідуальними особливостями людини [6].

Сім'я є частиною великої соціальної системи. Будь яка зміна цієї системи, а в нашому випадку це війна, несе за собою зміни і в кожному родину, особливо в родину військовослужбовців. Тож переживання хоча б одним із членів сім'ї травматичних подій, безумовно, відбивається на сім'ї в цілому і може стати чинником розвитку ненормативної сімейної кризи. Тому саме сім'я сьогодні має надати будь якому члену родини емоційну і первинну психологічну підтримку, допомогу та захист, що може сприяти більш легкому переживанню кризи. Коли вся родина разом, згуртовано допомагає одному із членів родини пережити травматичні події, надають підтримку і допомогу. Все це збільшує зв'язок один з одним, спонукає виникненню почуття близькості, довіри, спорідненості. Хоча, нажаль, травмуюча подія і її наслідки не зникнуть ніколи, але вони перетворюються на досвід, який треба прийняти і інтегрувати у своє нове життя. Таким чином, конструктивне подолання сімейної кризи завжди супроводжується

не тільки подоланням наслідків переживання травматичних подій, а й розвитком сім'ї в цілому та особистісним зростанням членів родини [3].

Вихід сім'ї з кризи, викликаної наслідками переживання травматичних подій, пов'язаний з терапевтичним потенціалом сім'ї, який можна визначити як інтегральну характеристику сім'ї, що відображається у її здатності щодо членів сім'ї та сімейної групи в цілому виконувати захисну та відновлювальну функцію та складається з: 1) особистісних ресурсів членів родини (їх індивідуально-особистісних якостей, необхідних для подолання складних життєвих обставин); 2) сімейних ресурсів (здатності членів сім'ї кооперувати свої зусилля для подолання наслідків переживання травматичних подій, виходу з кризи) [10].

Сім'я сьогодні відіграє дуже вагомий роль у подоланні кризи у родинах мобілізованих військовослужбовців. Саме від готовності і обізнаності всіх членів родини залежить як буде проходити сімейна криза у родині, після повернення військових додому. Саме тому проблема кризи подружніх взаємин у родинах демобілізованих військовослужбовців є дуже актуальною на сьогодні і потребує додаткових досліджень. Значну увагу треба приділити емоційним взаєминам, особливостям згуртування та розпаду подружніх стосунків. Особливо важливо проаналізувати чинники, які впливають на виникнення кризи подружніх взаємин, визначити ознаки цієї кризи і розробити шляхи її подолання, допомогти військовослужбовцям та членам їх родин повернутися до нормального життя, і сприяти налагодженню сімейних стосунків.

Література

1. Кондратьєва І. П. Соціально-психологічні аспекти подружніх відносин у період кризи молодій сім'ї. *Габітус*. 2021. Вип. 23. С.203-207.
2. Кризова психологія : навч. посіб. / За заг. ред. проф. О. В.Тімченка. Харків: НУЦЗУ, 2010. 401 с.
3. Профілактика та вирішення конфліктів у сім'ях військовослужбовців: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗС України, 2023. 115 с.
4. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т. М. Титаренко. Київ: Агропромвидав України, 1998. 348 с.
5. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
6. Столярчук О. А. Життєві кризи особистості: психологічний путівник: навч. посібник. Кременчук: Видавництво «НОВАБУК», 2023. 126 с.
7. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї: навч. посібник. Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2015. 136 с.
8. Allport, G.W. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1961. 608 p.
9. Bollnow O.F. Krise und neuer Anfang. Heidelberg: Quelle und Meyer. 1966. 152 p.
10. Kliapets, O. Family as a space for recovering from traumas // *GESJ: Education Sciences and Psychology* 2015 // № 5 (37). P.70-73.

Ткачук Тамара Василівна
здобувачка магістерського рівня вищої освіти

за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Максимець Світлана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Соціально-психологічна готовність до навчання в школі є ключовим аспектом успішного вступу до освітнього процесу для дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Ця готовність охоплює не лише підготовку до академічних вимог, а й здатність до соціальної взаємодії з однолітками та вчителями, уміння вирішувати конфлікти та адаптуватися до нового оточення. Для дітей з мовленнєвими порушеннями особливо важливою є підтримка в їх соціальному та психологічному розвитку. Забезпечення підтримки і розвитку соціально-психологічної готовності до навчання може значно полегшити адаптацію дітей до шкільного середовища та забезпечити їхній успішний старт у навчальному процесі.

Українські науковці, такі як С. Конопляста, М. Лепетченко, Н. Манько, І. Мартиненко, І. Марченко, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Н. Січкачук, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Швалюк, М. Шеремет та інші, активно досліджували організаційні аспекти логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовлення. Сучасні технології підготовки старших дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до навчання у школі вивчалися в роботах О. Белової, А. Кравченка, Л. Куравської, О. Ласточкиної, Ю. Рібцун, Н. Семенюка та інших. Проблеми формування психологічної готовності дитини до шкільного навчання розглядалися в працях О. Белової, Т. Ілляшенка, А. Обухівської, Т. Пантюк, Т. Піроженка, Т. Поніманської, Н. Стадненко, О. Чекстере та інших науковців.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення спостерігаються проблеми не лише з комунікацією, а й з іншими пізнавальними процесами, такими як сприйняття, пам'ять, мислення, увага і уява. Такі діти часто зазнають труднощі у взаємодії з однолітками або участі в групових активностях через обмежену можливість ефективного спілкування та взаєморозуміння.

О. Чекстере, підкреслює значення соціально-психологічної готовності дітей до навчання в школі. Зауважує, що дана готовність включає розвиток вмінь і якостей, що дозволять дітям успішно взаємодіяти з іншими учнями та вчителями. При вступі в школу дитина опиняється в ситуації, коли однолітки разом зайняті важливими справами. У цьому контексті важливо мати гнучкі навички встановлення взаємовідносин, уміння працювати в колективі, спільно діяти з іншими, а також навички компромісу та самозахисту. Для дітей з низькою

самооцінкою, тривожним, гіперактивним або сором'язливим дітям важко адаптуватися до нового оточення у шкільному колективі [1, с. 266].

Діти старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення потребують комплексного психолого-медико-педагогічного супроводу у підготовці до шкільного навчання. В Україні на сьогодні існує можливість організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, а також спеціальні заклади дошкільної освіти та школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Крім того, існують інклюзивно-ресурсні центри, які надають додаткову підтримку та ресурси для цих дітей [2].

На нашу думку, соціально-психологічна готовність є важливою складовою загальної готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями до навчання у школі. Ця готовність охоплює низку аспектів, які визначають спроможність дитини успішно адаптуватися до нового середовища та викликів, які вона зустрине в школі. Так, наприклад соціальна складова охоплює здатність дитини ефективно взаємодіяти з іншими дітьми та дорослими, уміння сприймати та виконувати соціальні ролі, розуміння соціальних норм та правил поведінки в колективі. Для дітей з мовленнєвими порушеннями це може включати розвиток комунікативних навичок, вміння висловлювати свої думки та потреби, а також адекватно реагувати на емоційні ситуації. Психологічна складова, охоплює емоційний та психічний стан дитини, її самопочуття, впевненість у власних силах та здатність до саморегуляції. Для дітей з мовленнєвими порушеннями важливо створити підтримуюче середовище, де вони можуть відчувати себе комфортно та впевнено, де їхні досягнення отримують позитивну оцінку та підтримку.

Таким чином, розвиток соціально-психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями важливий для успішного адаптивного переходу до шкільного навчання. Він вимагає комплексного підходу, що враховує індивідуальні особливості кожної дитини та надає можливості для розвитку її соціальних та психологічних навичок.

Література

1. Чекстере О. Ю. Соціально-психологічна готовність дошкільників до школи як значущий компонент адаптації дитини до шкільного навчання. Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи: матеріали II Всеукраїнського науковопрактичного семінару Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. С. 265–272.
2. Швалюк Т. М. Лукавська О. І. Організація та зміст логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення в умовах спеціального закладу дошкільної освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 39–44.

Тубичко Юлія Олександрівна

викладачка кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології,

ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К.Д.

Ушинського»

FEATURES OF TEXT FORMATION DISTURBANCES IN CHILDREN PRESCHOOL AGE WITH EXPRESSIVE ALALY

Speech is a system consisting of a large number of interconnected elements and structures that ensure the full development of the personality; the process of communication, interaction using language, which aims at successful communication. Expressive alalia is one of the most severe speech disorders, it is recorded in 1% of preschool children, but the number of such children increases every year, so various aspects of the speech development of children with expressive alalia require special attention, among them the problems of communication disorders come to the fore idiomatic speech and text creation. Violations of text formation occupy a prominent place in the syndrome of expressive alalia and do not allow this category of children to effectively carry out the communication process, which I. Zimnya defines as «mediated form of human interaction with the environment» [2].

There are many studies devoted to the features and methods of forming connected speech (O. Azova, E. Barynova, V. Vorobyova, V. Glukhov, B. Grynshpun, L. Davidovych, V. Kovshikov, R. Levina, L. Spirova, M. . Topchy, N. Truagott, etc.). However, most authors study only the symptoms of impaired text formation, and not their mechanisms, considering individual speech operations outside the text [4, p. 110]. In most of the works devoted to this problem, children's speech works are analyzed only from the formal-speech point of view, but other methods of communication are not taken into account: facial expressions, gestures, intonation, etc.

Expressive alalia is one of the most complex and persistent forms of speech pathology. According to the definition of V.Kovshikova: «Expressive alalia is a speech disorder, which is characterized by a violation of the assimilation of a set of speech units and the rules of their functioning in the ontogeny, which in the process of speech generation manifests itself in the impossibility or disorder of the production of grammatical, lexical and phonemic forms with full or partial preservation of semantic and motor (articulation) functions» [3, p. 259]. Children with expressive alalia are characterized by both a delay in learning speech operations and learning them in a distorted, pathological form. According to V. Kovshikov, the majority of preschoolers with expressive alalia have three degrees of impairment of the speech system, which are characterized by the following indicators:

First degree. The rudimentary state and abnormal functioning of all speech subsystems is noted. Expressive speech is characterized by the use of an extremely limited number of words and sounds-pseudowords. Expressive components of intonation, kinetic speech, sound imitation are the main means of communication.

Second degree. One-word and two-word sentences predominate in speech. The structure of a one-word sentence is most often represented by a subject, less often by a predicate. Word change and word formation systems do not function or are in an underdeveloped, unformed state. Non-verbal means of communication are widely used.

Third degree. Children use multi-word sentences of various types and

constructions, but they are mostly deformed. They are characterized by a limited set of syntactic connections and means of their expression, and the expressions themselves are mostly fragmentary or distorted. The systems of word formation and word changes are grossly violated. The consequence of these disorders is agrammatism of various forms and expressions. Non-verbal means of communication are used quite limited.

Studies conducted by V. Kovshikov [3], A. Gorchakova and O. Cheladze [1] prove that in children with expressive alalia "difficulties in generating text are caused by speech disorders"; and the level of violation depends on the level of speech development of the subjects. According to scientists, the structure of texts created by children with alalia is extremely peculiar: on the one hand, the mental operations necessary to create texts are preserved in most children; on the other hand, there are violations of the linguistic structure of the text, associated with a symptom complex of disorders typical for alalia, where the central place is given to disorders of the syntax of the text, which does not allow the speaker's intention to be sufficiently realized. However, this deficiency is often successfully compensated by preserved forms of speech: sound non-verbal and mimic-gestural, which sometimes makes the texts created by children with expressive alalia structurally complete, coherent and logical.

In most of the analyzed works, the syndrome of expressive alalia is analyzed outside the text, but when examining the problem from psycholinguistic positions, it becomes obvious that speech operations (lexical, morphological, syntactic, phonemic) cannot be outside the text. Therefore, in order to study the language mechanisms of text formation disorders in children with expressive alalia, an experiment was organized using the «Series of plot pictures» (interpreted method of V. Kovshikov). The study was conducted in speech therapy groups of preschool educational institutions №228, 193, 174 in Odessa.

The experiment was conducted in the form of a game. The material of the experiment was three series of story pictures with three stories in each. The first series consisted of two pictures, the second - three, the third - four. In each of these series there are stories of easy, medium complexity and difficult both in the logic of events and in speech expression. The pictures are graphic, black and white, without unnecessary details, so that nothing distracts the child from the task. Series of pictures were presented in the order of complexity: 1st series - new year, mother's vase, father's assistant; 2 – a ball and a dog, a meeting with a crow, picking apples; 3 - flowers and a cow, fisherman, football players.

A total of 60 children aged five to six took part in the experiment. Of them, 30 people with expressive alalia are the experimental group (hereafter EG) and 30 children with normal speech development are the control group (hereafter CG). The contingent of children with expressive alalia was heterogeneous: during the speech therapy examination, eight children were diagnosed with the first degree of impairment of the speech system (according to V. Kovshikov), nine had the second degree, and thirteen had the third degree.

Quantitative and qualitative evaluation of the experiment was carried out according to three aspects: 1) the ability to establish the sequence of events in non-speech activity; 2) use of non-verbal means in the process of text creation; 3) use of

verbal means in the process of text creation. Children's answers were evaluated according to a three-point system.

According to the results of this task, children with alalia approach children with normal development. In particular, the majority of children with alalia (63%) were able to access even the most difficult tasks from the third series, where complex cause-and-effect relationships need to be established. It should be emphasized that in most children with alalia, there is no connection between the level of formation of the ability to establish the sequence of events in non-speech activity and the degree of speech system impairment. Thus, part of the children with the first (severe) degree of impairment of the speech system correctly completed most of the tasks of varying degrees of complexity (1st level: 1 series – 83%, 2 and 3 series – 63%), while some children with the third (mild) degree of impairment of the speech system did not cope with many tasks (level 3: 1st series - 50%, 2nd series - 53%, 3rd series - 37%). Most of the children of CG did not experience difficulties in completing the tasks (1st series - 93%, 2nd and 3rd series - 80%).

Thus, the results of this experiment confirmed the previously obtained data (V. Kovshikov, A. Gorchakova and O. Cheladze) that the mechanism of disruption of text formation operations in children with expressive alalia is not causally dependent on the ability to establish the sequence of events in non-speech activity. This conclusion is confirmed by the lack of correlation between the degree of formation of the speech system in children with alalia and their ability to correctly establish the sequence of events. The next stage was the study of the use of non-verbal means in the process of text creation,

From the obtained data, appropriate and sufficient use of non-verbal means is noted only in 20% of EG and in 60% of CG. On the other hand, in EG children, excessive partially appropriate use of non-verbal means prevails (50%), while in CG only 20%, that is, children with alalia help themselves with non-verbal means in expressing their thoughts. Excessive inappropriate use was recorded in an equal number of children from both groups (13%). Insufficient, inappropriate use of non-verbal means was observed only in 7% of children with alalia.

Therefore, most children with expressive alalia appropriately, mostly excessively use non-verbal means in the process of text creation, compensating for existing verbal difficulties. This is confirmed by the data of CG, in children with normal speech, the use of non-verbal means is mostly appropriate and sufficient (60%).

The main stage of the research was the study of the use of speech and verbal means in the process of text creation. For this purpose, 5 types of texts created by children were determined regarding the use of speech and verbal means in the process of their formation.

Type 1 – onomatopoeia and individual distorted words with active mimicry and gesticulation. Texts of this type are characterized by a lack of content unity, logic and, in fact, are reduced to a simple enumeration of objects and phenomena depicted in pictures.

Type 2 – simple short sentences, often predicative, there is complete agrammatism, active mimicry and gesticulation. Children cannot correctly establish the

sequence of events, however, in the process of their pronunciation, errors are corrected, which indicates that they maintain current control over speech, it is connected in the process of verbalization of the predicate system. In addition, text creation is complicated by long pauses between sentences.

Type 3 – a phrase of 2–3 words, but the construction of the phrase is peculiar: part of the words are replaced by mimicry, there are no case endings, partial agrammatism is observed. There are cases of violations at the stage of external speech, which are manifested in the impossibility of correctly establishing the sequence of events, which is caused by a shortage of means of speech and a disorder of their correct use.

Type 4 is a limited and simplified set of syntactic structures and words. Children cannot clearly formulate a speech program, speech is stereotyped and poor, there are omissions of verbs. There are "pseudo-narratives", which are composed without taking into account cause-and-effect relationships, the hidden content contained in some stories (3 series of pictures).

Type 5 – logical texts, varying in level of elaboration, speech is sometimes stereotypical. Correct understanding of cause-and-effect relationships, but sometimes it is difficult for children to distinguish the main from the secondary, to determine temporal relationships, to convey the meaning of phenomena and events.

The analysis of children's stories allows us to assert that there is a significant gap between the ability of children with expressive alalia to establish the correct sequence of events in a non-verbal form and to express this sequence in a verbal form (which is confirmed by the analysis of the verbal production of EG children). Children with normal development did not experience difficulties in establishing the sequence of pictures and composing a story. More than 50% of the speech production of children with alalia belongs to the second and third type of stories (characterized by a low degree of formation of text creation skills). We will describe the selected types of stories.

The first type includes texts composed according to an incorrectly laid out sequence of pictures (17% of EG children). For example, the story «The Ball and the Dog» by Katya S. (third degree of speech system disorder): «The dog jumped. The ball in ... water. Then the girl reaches out and carries it. Then they play ball.»

The second type of story is recorded in 23% of EG children, for example, the story of Oleg M. (second degree of speech impairment) based on the plot «Ball and Dog»: «He was playing (pointing gesture to children playing ball). The ball The dog pulled out (pointing gesture to the ball that the dog took out of the water, intonation of joy)». Thus, preservation of non-verbal forms of communication enables the listener to understand the story and discover the logic of the described events, which characterizes the stories of children with expressive alalia.

The third type was noted in 30% of children with EG and in 10% of children with CG (story of Tanya S. (second degree of speech impairment) from the series (Football players): «Ball (pointing gesture to boys playing football). Goal, booh (intonation of an exclamation, a pointing gesture at the broken glass, a facial expression of despair), they don't play anymore.»

The fourth type of «pseudo-narrative» is present in only 3% of EG children, as they are not characteristic of children with alalia, who mostly have preserved intellectual

abilities and, as a result, the logic and sequence of the presentation. For example, Olya L. told the plot of «Flowers and a Cow» like this: «A boy gave flowers to a cow. He threw the vase away.»

27% of EG children and 90% of CG children provided answers of the fifth type, however, the texts of children with alalia and normal speech development differ in terms of the level of detail and lexical content.

Based on the results of the research, it can be stated that in children with expressive alalia there is a significant gap between the ability to establish the correct sequence of events in a non-verbal form and to express this sequence in a verbal form. Violations of text formation in children with expressive alalia are caused by a complex of speech disorders (syntactic, lexical, morphological), among which the main place belongs to syntactic disorders. The texts of children with alalia differ in their level of elaboration: from texts expressed in one word to relatively extended texts, and the intonation level of text creation corresponds to the norm. Children actively use facial expressions and gestures to compensate for the shortcomings of verbal communication. Therefore, with expressive alalia, only the verbal sign system is violated from the totality of sign systems while the other systems are completely or relatively safe. For an adequate perception of texts created by children, it is necessary to analyze both the sound codified form of speech and other forms of communication. On the basis of the obtained data, it is planned to develop a methodology for the formation of text creation skills and overcoming violations of syntactic structures in preschool children with expressive alalia.

References

1. Gorchakova A. M., Chaladze E. A. Preodolenie ekspressivnoy alalii u detey na nachalnom etape logopedicheskoy raboty [Overcoming expressive alalia in children at the initial stage of speech therapy]. *Volga Pedagogical Bulletin*. 2013. Nr 1. pp. 26–34 [in Russian].
2. Zimnyaya I. A. Lingvopsihologiya rechevoy deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]. Kyiv: «MODEK», 2004. 310 p. [in Russian]. Kiev: «MODEK», 2004. 310 s.
3. Kovshikov V. A. Ekspressivnaya alaliya i metody eyo preodoleniya [Expressive alalia and methods of overcoming it]. Kyiv: Slovo, 2018. 343 p. [in Russian].
4. Logopediya: [Speech therapy]: a textbook for students of defectological faculties of pedagogical universities / Ed. L. S. Volkova, S. N. Shakhovskaya. Kyiv: Nauka, 1998. 680 p. [in Russian].
5. Azova O. I. Analysis of the results of the study of vocabulary in the speech of children with motor alalia. *Actual problems of psychological knowledge*, 2016. Nr 39, P. 101-107 [in English].

Федорова Жанна Володимирівна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Максимець Світлана Миколаївна

кандидатка психологічних наук, доцентка,

доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ТА ПРОЯВИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Сучасний стрімкий темп життя, зростаючий рівень стресу та постійні непередбачувані обставини, обумовлюють необхідність особистої адаптації не лише на фізичному, але й на психоемоційному рівні.

Професійна реальність вихователя визначена значущими стресогенними факторами, серед яких виділяють соціальну оцінку, невизначеність та повсякденну рутину. Робота вихователя, завданням якої є формування особистісних якостей у майбутньому поколінні, супроводжується різноманітними проявами стресу, що негативно впливають на психоемоційний стан та загальну життєдіяльність практикуючих фахівців. Професія вихователя є невід'ємною складовою розряду професій, які визначаються взаємовідносинами між особистостями, а саме - категорією «людина-людина», основною метою якої є взаємодія та вплив на формування особистісних якостей індивіда в процесі його соціального та емоційного розвитку. Вихователь виступає не лише як посередник у передачі знань та навичок, але й як фактор, що впливає на становлення гармонійної особистості. Професійні обов'язки вихователя націлені на сприяння розвитку моральних, етичних та соціальних аспектів особистості через встановлення та утримання діалогу, емоційне спілкування та взаєморозуміння. Зазначена взаємодія створює особливий зв'язок, де важливу роль відіграє емпатія, толерантність та індивідуалізація взаємовідносин. Професія вихователя, орієнтована на глибоке взаєморозуміння та взаємовідчуття, сприяє створенню позитивного соціокультурного середовища, де людина відчуває підтримку та можливість розкриття свого потенціалу. Вихователь виступає не лише як передавач інформації, але й як фасилітатор розвитку особистості, відповідаючи високим вимогам сучасного суспільства щодо виховання гармонійної та етично свідомої особистості.

У сучасних умовах, коли освітня система стикається з низкою викликів, педагогічні працівники відіграють ключову роль у забезпеченні якісної освіти. Їх діяльність, що характеризується високою складністю та відповідальністю, пов'язана з інтенсивним психоемоційним навантаженням, яке може призвести до професійного вигорання. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибокого розуміння феномену професійного вигорання педагогічних працівників, адже воно має значний вплив не лише на особистісну сферу фахівців, але й на ефективність освітнього процесу та загальний розвиток дітей.

Виражені у фрустрації, підвищеній тривожності, роздратованості та виснаженості емоційні стани становлять лише деякі аспекти обширного спектру емоційного виснаження. Значущим стресогенним чинником виступають психологічні та фізичні перевантаження, що ведуть до розвитку синдрому

«професійного вигорання». Цей синдром проявляється виснаженням моральних та фізичних ресурсів, що неминуче впливає на професійну ефективність, психічне самопочуття та міжособистісні відносини серед вихователів.

Зосередження на дослідженні проблематики синдрому емоційного вигорання є предметом великої уваги науковців, таких як: М. Авраменко, А. Лужецька, О. Мірошниченко, В. Бойко, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, О. Папанова, Е. Старченкова та інші.

Наукове вивчення цих проблем дозволяє розробити ефективні стратегії адаптації та психологічної підтримки, спрямовані на оптимізацію професійної діяльності та збереження фізичного та психічного здоров'я фахівців в галузі виховання.

Стан емоційного вигорання виявляється через ряд характерних проявів [1]:

1. Постійна перевтома: перевтома є станом, коли фізичні та психічні ресурси вичерпуються внаслідок тривалого напруження або перевантаження. Постійна перевтома вказує на виснаження енергетичних запасів, що може впливати на загальну ефективність та психофізичний стан.

2. Погіршення стану здоров'я: погіршення фізичного здоров'я, таке як біль у спині, головний біль, проблеми з серцем та депресія, свідчить про тісний зв'язок емоційного стану вихователя із загальним фізичним станом, де психосоматичні прояви стають важливими індикаторами.

3. Безсоння: прояв безсоння вказує на порушення сну, що може бути спричинене емоційним напруженням та тривожністю, і веде до додаткового виснаження ресурсів організму.

4. Роздратованість, поганий настрій: емоційне вигорання часто виявляється через збільшену роздратованість та негативний настрій, що свідчить про високий рівень стресу та невідповідності психологічним очікуванням.

5. Почуття емоційного спустошення: це проявляється в відчутті втрати емоційної енергії, втрати інтересу та задоволення від власної професійної діяльності.

6. Когнітивні проблеми: виникнення когнітивних проблем, таких як погіршення пам'яті, часті помилки та невірні рішення, вказує на вплив емоційного вигорання на функції мозку та когнітивної діяльності.

7. Небажання виконувати свою роботу: відмова від виконання професійних обов'язків може відображати втрату мотивації та задоволення від роботи, що стає результатом емоційного вигорання.

Подолання чинників емоційного вигорання у вихователів є важливим завданням для забезпечення їхньої психоемоційної стійкості та продуктивної професійної діяльності. Запропоновані стратегії спрямовані на комплексний підхід до підтримки та саморегулювання фахівців:

1. Встановлення балансу роботи та особистого життя: ефективно управління часом та вивільнення часу для власних потреб допомагають уникнути постійної перевтоми та збереженні енергетичних резервів.

2. Психологічна підтримка: забезпечення доступу до психологічних консультацій та підтримки сприяє вирішенню емоційних труднощів, допомагає вправлятися у стресових ситуаціях.

3. Регулярний відпочинок і відновлення сил: систематичні періоди відпочинку та відновлення, включаючи відпустки та короткі перерви, сприяють фізичному та емоційному відновленню.

4. Професійний розвиток та навчання: активна участь у професійних семінарах та навчання дозволяє розширити знання та навички, підтримуючи почуття компетентності та самореалізації.

5. Створення підтримуючого колективу: формування позитивного та взаємопідтримуючого робочого оточення сприяє створенню атмосфери, де можливе відкрите спілкування та обмін досвідом.

6. Емоційне вивільнення: використання методів релаксації, медитації, фізичної активності чи творчих занять може допомагати знайти вихід із негативних емоційних станів.

7. Розвиток стратегій копіngu: вивчення та впровадження ефективних стратегій копіngu, таких як управління стресом, позитивне мислення та саморефлексія, сприяє адаптації до труднощів та підтримує психологічну стійкість.

Зазначені підходи можуть допомогти вихователям подолати емоційне вигорання, забезпечуючи оптимальні умови для їхнього емоційного благополуччя та професійного розвитку.

Отже, професія вихователя вимагає великої психоемоційної стійкості через високий рівень стресу, пов'язаного з соціальною оцінкою, невизначеністю та повсякденною рутинною. Емоційне вигорання, виявлене через постійну перевтому, погіршення стану здоров'я, безсоння та інші прояви, належить до серйозних проблем, які вимагають системного підходу до їх вирішення.

Запропоновані стратегії, такі як управління часом, психологічна підтримка, регулярний відпочинок, професійний розвиток та розвиток стратегій копіngu, сприяють створенню позитивного психоемоційного середовища для вихователів. Ці аспекти є ключовими для забезпечення емоційного благополуччя та продуктивної професійної діяльності. Важливою є інтеграція цих підходів у педагогічний процес для створення оптимальних умов, де вихователі можуть виконувати свої обов'язки, залишаючись стійкими до емоційного вигорання.

Література

1. Миронюк О. Емоційне вигорання педагогів під час війни. *Безпека і здоров'я учасників освітнього процесу в умовах сьогодення. Збірник наукових статей VI Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (16 листопада 2023 р., м. Суми)*. 2023. С. 174–179.
URL: http://www.soippo.edu.ua/images/Конф/22/статей_конф.16.11.2023_Суми.pdf#page=175.

Фідоровська Любов Тофіліївна
здобувачка другого магістерського рівня вищої освіти за

спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Бутузова Лариса Петрівна

кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МНЕМОТЕХНІКИ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Одним з актуальних напрямків розвитку дитини в дошкільних освітніх закладах є розвиток її мовлення та мовленнєвого спілкування. Дошкільники із загальним недорозвитком мовлення є однією з вразливих категорій дітей, оскільки ускладнення у розвитку мовлення можуть позначатися на різних аспектах їх психічного розвитку та соціалізації.

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – це складний мовленнєвий розлад, при якому у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом, спостерігається уповільнений початок мовленнєвого розвитку, дефект словникового запасу і вимови, що свідчить про систематичне порушення всіх елементів мовленнєвої діяльності [5].

Високі показники в розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ обумовлюються, насамперед, розвитком їхніх психічних процесів [5]. Грамотне мовлення є фундаментом для подальшого розвитку психічних процесів і знаряддям мислення. Щоб допомогти дітям із ЗНМ розвинути мовленнєві здібності та полегшити цей процес, можна використовувати різноманітні дидактичні ігри, методи, технології та інноваційні прийоми, забезпечуючи тим самим повноцінний, всебічний їх розвиток.

Для сучасного дошкільця нагальною є проблема віддаленості дітей від однолітків і дорослих, небажання спілкуватися, пасивний словниковий запас, недорозвинення мовлення, недостатній рівень запам'ятовування інформації. Це обумовлює спроможність дитини висловлювати свої звернення, думки, враження, відчуття в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Тому гостро стоїть питання використання ефективних розвиваючих технологій, які допомагатимуть робити навчання і розвиток дітей можливим, легким та мотивуючим до саморозвитку.

Мовлення та мислення тісно пов'язані [2], тому лінгвістичне і логічне мислення у дітей із ЗНМ дещо не відповідає віковим особливостям. Їм важко вдається класифікувати речі та узагальнювати явища і ознаки. Часто їхні судження і висновки мізерні, фрагментарні, логічно недоречні. Тому, для підвищення продуктивності розвитку усієї пізнавальної сфери, включаючи мовлення, використовують технологію мнемотехніки, як систему методів і прийомів, щоб забезпечити оптимізацію розумової діяльності та полегшити опанування рідною мовою, засвоєння її звукової системи, основних граматичних форм і систематизувати знання дошкільникам із ЗНМ [1].

У спеціальній педагогічній літературі зустрічаємо різне трактування засобів мнемотехніки: сенсорно-графічні схеми (В.Воробйова), предметно-схематичні моделі (Т. Ткаченко), схеми-моделі (К.Крутій), блоки-квадрати (В.Глухов), колажі (Т. Большева), складання оповідання (Л. Єфіменкова), Нам ближчий погляд розуміння мнемотехніки як методу наочного моделювання.

Основна ідея мнемотехніки - на кожне слово чи словосполучення підбирається картинка, яка асоціативно замальовує текст схематично. Ці схеми або малюнки при їх спогляданні дозволяють дитині легко запам'ятати інформацію [7]. Дидактичний матеріал по суті виступає засобами мнемотехніки. До них, наприклад, відносяться мнемоквадрати, мнемодоріжки, мнемотаблиці. Мнемоквадрат – це окремий схематичний малюнок з певною інформацією. Мнемодоріжка – це кілька лінійно розташованих схематичних малюнків. Мнемотаблиця – схема, в якій закладена певна інформація [6].

Питання використання мнемотехніки у процесі розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку неодноразово ставало предметом наукових досліджень та прикладних розвідок. Вивченню ефективних методів та прийомів розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ, ефективності використання мнемотехніки в умовах сучасної освіти присвячені роботи А. Богуш, С. Ванжа, Н. Гавриш Є. Кетова, Г. Чепурного та ін. Так, Г. Чепурний вказує на те, що мнемотехніка враховує особливості сприймання, обробки та відтворення інформації. Це уможливорює індивідуальний підхід до розвитку мнемічних процесів за рахунок вільного вибору способів засвоєння нової інформації [6].

Кетова Є. виявила, що застосування мнемотехніки позитивно впливає на пам'ять дошкільників, її об'єм, швидкість запам'ятовування матеріалу [4]. О.Білаш аргументує необхідність етапного проведення роботи з дошкільниками щодо засвоєння техніки запам'ятовування віршованих текстів за допомогою мнемотаблиць [1]. Н. Гавриш (2007) пропонує розширити застосування методу інтелектуальних карт (mind-maps) (прийом мнемотехніки "Розгалуження"), що передбачає застосування схем, схематичних малюнків. Вчені-теоретики наголошують на необхідності впровадження засобів мнемотехніки в освітній процес дошкільників як ефективного методу засвоєння інформації, розвитку пам'яті та формування пізнавальної активності, а, отже, і формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку [6].

Аналіз доступної нам літератури дозволив оприсутнити певне протиріччя: між необхідністю розвитку мовлення у дітей із ЗНМ та потребою у систематизації ефективних засобів мнемотехніки в організації освітнього процесу у логопедичних групах. Використання методів та прийомів мнемотехніки задля розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ сприятиме також ефективному вирішенню ряду навчально-виховних завдань:

- ✓ розвитку зв'язного і діалогічного мовлення;
- ✓ розвитку вміння за допомогою графічної аналогії та заміників розуміти і переказувати знайомі казки, зачувати вірші з використанням мнемотаблиці чи колажу;
- ✓ вивченню правильної звуковимови, знайомству з літерами.

- ✓ активації розумової активності, спостережливості, виробленню вміння порівнювати та виокремлювати суттєві ознаки;
- ✓ розвитку усіх психічних процесів: мислення, уваги, уяви, різних видів пам'яті.

Нами було поставлено за мету систематизувати основні методи, прийоми та засоби мнемотехніки, які використовуються для розвитку мовлення та пізнавальної активності дошкільників із ЗНМ в умовах закладу дошкільної освіти. Фахівці Асоціації розвитку творчої особистості «Варто» Г. Чепурний та Т. Шевчук створили єдину класифікацію методів менмотехніки, що реалізуються через систему прийомів та засобів та поліпшують засвоєння нової інформації [7]. Кожен з цих методів та прийомів має свою специфіку застосування засобів мнемотехніки на заняттях з дошкільниками і ЗНМ, на якій ми зупинимося більш детально.

1. **Метод "Зв'язування"** – слугує встановленню асоціативних зв'язків між елементами. Для впровадження цього методу застосовують прийоми "Сюжет", "Римізація", "Послідовні асоціації", "Перша буква".

Приєм "Сюжет" сприяє складанню розповіді шляхом створення асоціативних зв'язків між елементами. Доцільно та ефективно застосовувати такий прийом під час словникової роботи, запам'ятовування слів під час рухливих ігор, де дія співвідноситься зі словом.

Приєм "Римізація" використовують для запам'ятовування інформації через використання співзвучних слів. Ефективно застосовується під час розучування чистомовок, прислів'їв та приказок, лічилок, коротких віршів чи пісень.

Приєм "Послідовні асоціації" спрямований на те, щоб запам'ятовувати великий обсяг інформації, де є чітка послідовність подій, наприклад, для переказу казок, віршованих творів, художніх творів.

Приєм "Перша буква" – це прийом сприяє запам'ятовуванню слів чи виразів через зв'язок з першою буквою (звуком).

Ефективними засобами при застосуванні цих прийомів мнемотехніки у роботі із дошкільниками із ЗНМ виявилися мнемотаблиці та мнемоколажі.

2. **Метод "Перетворення"** націлений на те, щоб складну інформацію для сприйняття можна було легко засвоїти та відтворити. Цей метод впроваджений прийомами "Аналогія" і "Піктограма".

Приєм "Аналогія" зосереджений на знаходженні спільних властивостей чи ознак між об'єктами інформації. Безпосередньо до кожного слова чи поняття можна підбирати безліч аналогій за різними типами: за розміром, кольором, формою, смаком, запахом, тактильними відчуттями, рухом, тематичні та ін.

Приєм "Піктограма" сприяє запам'ятовуванню інформації через схематичне спрощене зображення та впливає на розвиток творчої фантазії дітей, самостійності, зосередженості.

Основними засобами прийому "Піктограма" у роботі з дітьми із ЗНМ є мнемокуби, мнемодоріжки та мнемотаблиці. Піктограми є цифрові та буквенні. При вивченні лексичних тем з дітьми різного віку під час мовленнєвих занять та

в індивідуальній роботі використовують мнемоквадрати. Коли у дитини сформувалися навички в роботі з мнемоквадратами, тоді доцільно з нею займатися за мнемодоріжками. Мнемодоріжка – це ряд мнемоквадратів, за якими можна скласти речення або коротеньку розповідь.

3. Метод "Порядкова система" полягає у запам'ятовуванні та пізнішому відтворенні інформації за порядковим номером шляхом використання спеціально підібраної системи образів.

Приєм «Цифро-образ» сприяє швидкому запам'ятовуванню цифр, при якому цифрову інформацію перетворюють в асоціативно пов'язані образні форми.

Приєм "Інтер'єр" – це прийом, при якому порядкова система формується предметами або елементами.

Мнемотехнічними засобами тут виступають мнемодоріжки, які містять лінійно зафіксовану у символах інформацію.

4. Метод "Підсилення" – поліпшення ефективності сприйняття тієї інформації, що була отримана попередніми методами. Базовий прийом - сенсорний. Застосовують такі прийоми – "Уособлення", "Небилиця", "Візуалізація".

Приєм "Уособлення" полягає у тому, що неживим явищам надаються ознаки живих істот.

Приєм "Небилиця" – вигадкування подій, яких насправді бути не може.

Приєм "Візуалізація" – для створення психологічного розвантаження і формування відчуття проживання подій. Візуалізація застосовується для складання розповідей-міркувань, вигадкування закінчення казки чи оповідання, складання монологічних та діалогічних висловлювань.

Основними засобами навчання виступає мовлення та уява логопеда, спрямована на підсилення усіх сенсорних систем дошкільників із ЗНМ.

5. Метод "Збереження" застосовується для розвитку розумової діяльності дітей, збільшення тривалості зберігання інформації та відтворення її шляхом спеціальної активації. Реалізується прийомами "Раціональне повторення" та "Практичне застосування".

Використання прийому "Раціональне повторення" полягає у систематичній роботі з дітьми шляхом повторювання (наприклад, використання типових піктограм) для формування стійких емоційних і асоціативних зв'язків.

Приєм "Практичне застосування" передбачає практичне використання інформації у ігровій формі, під час виступів, у життєвих ситуаціях. Такий прийом забезпечує дітям створення ситуацій успіху, підняття рівня самооцінки.

Ефективними засобами тут стають мнемоквадрати, мнемотаблиці та мнемосмужки.

Алгоритм (етапи) ознайомлення дітей із мнемотехнічними засобами:

- ✓ практичні вміння та навички в роботі з мнемоквадратом – окремим, простим малюнком, який містить певну інформацію стосовно суб'єкта, об'єкта або явища;
- ✓ діяльність з мнемодоріжкою, яка складається з 4 і більше мнемоквадратів, розташованих в одну лінію;

✓ читання мнемотаблиць, що містять у собі певну кількість мнемоквадратів, розташованих у вигляді таблиці, які і відтворюють вірш, казку, оповідання тощо.

При роботі з мнемотехнікою необхідно дотримуватися певних правил:

- ✓ заняття мають проходити за принципом – від простого до складного, починаючи від мнемоквадратів і поступово переходити до мнемосмужок;
- ✓ таблиці і схеми мають бути кольоровими;
- ✓ на одній схемі або таблиці число квадратів не повинно перевищувати 9 так, як це гранично допустимий обсяг уваги дошкільника;
- ✓ не застосовувати понад дві мнемосхеми в день, а повторний розгляд можливий тільки за бажанням дитини;
- ✓ необхідно, щоб щодня таблиці і схеми були різні за тематикою.

Проведене дослідження методів і прийомів мнемотехніки дозволяє систематизувати арсенал інноваційних засобів для формування мовленнєвої компетентності дошкільників із ЗНМ. Систематичне використання мнемотехніки забезпечує розширення словникового запасу дошкільників, формує фонетичну культуру мовлення, допомагає оволодівати інтонаційними засобами виразності, формує граматичну та синтаксичну складові мовлення, активізує розвиток діалогічного та монологічного мовлення, сприяє формуванню комунікативної компетенції дітей. Мнемотехнічні методи будуть ефективними лише тоді, коли педагог залучатиме дітей до створення нових моделей і використання їх у навчально-мовленнєвій та ігровій діяльності, як мотиваційний прийом.

Література

1. Білаш О.Н. Мнемотехніка в роботі з дітьми дошкільного віку // Дитячий садок. 2015. № 23. С.12-15.
2. Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – Київ, 2012. 26 с.
3. Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи / Авт.-упоряд. М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій. Х.: Вид-во «Ранок», 2012. 176 с.
4. Кетова Є. В. Мнемотехніка, як засіб розвитку усного описового мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення / Є. В. Кетова // Науковий часопис студентського наукового товариства імені Григорія Волинки. – 2015. – № 1. – С. 25 – 27.
5. Логопедія : підручник / [М. К. Шеремет та ін.] ; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. – 2-ге вид., перероб. та допов. – К. : Слово, 2010. 665 с
6. Старостенко В. А. Використання прийомів та методів мнемотехніки на логопедичних заняттях. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VI всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (м. Суми, 27 березня 2017 р.). Суми, 2017. С. 148–151.
7. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка: навчально-методичний посібник / Г. Чепурний. 3-є вид., оновл. зі змінами та доповн. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 152 с.

Харченко Анна Василівна
здобувачка II курсу третього рівня вищої освіти
за спеціальністю 053 «Психологія»

Наукова керівниця:

Котлова Л.О., кандидатка психологічних наук, доцентка, завідувачка
кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На законодавчому рівні дитина з ООП – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

Інклюзивне ж середовище передбачає сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [1, с.3].

У працях Л. Коваль, А. Колупасової, І. Малишевської, Г. Нікуліної, П. Таланчук та інших науковців інклюзивне освітнє середовище розглядається як таке, що забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку, передбачає розв'язання проблеми освіти дітей та молоді з особливими потребами шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожного учасника освітнього процесу, охоплюючи реформування цього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат у навчальному колективі і закладі, обладнання приміщень для потреб усіх учасників, що забезпечує їх повну участь в освітньому процесі.

Освітній простір в Україні є досить різноманітний і неоднотипний. Заклади освіти суттєво вирізняються своїм просторовим середовищем, оснащенням, рівнем компетентності кадрового складу. Проте, для досягнення позитивних змін в організації освітнього середовища, забезпечення доступності освітніх послуг, підвищення ефективності навчально – виховного процесу має застосовуватися системний підхід, який передбачає нові концептуальні орієнтири [3, с. 80].

Важливими складовими інклюзивного освітнього середовища є створення універсального дизайну, розумних пристосувань в межах безбар'єрного фізичного простору та впровадження системи інклюзивних технологій.

Універсальний дизайн в навчанні дозволяє забезпечити більшу доступність освітніх послуг, підвищити ефективність навчально-виховного процесу та зробити його безпечним, зрозумілим, цікавим, корисним і передбачуваним. Універсальний дизайн спрямований на предмети, простір, інформацію, послуги.

Основними принципами універсального дизайну є [4, с. 11-20]:

1. Варіативність (гнучкість) способів подання навчального матеріалу. Всі учні (вихованці, студенти) мають різні провідні джерела сприймання інформації: хтось краще сприймає візуальну інформацію, хтось – аудіальну, а комусь необхідно мати тактильно-руховий контакт зі сприйнятими об'єктами. Це означає, що інформація надається в кількох форматах: через пояснення, колективне обговорення, відмінні навчальні завдання, з акцентом на візуальному, аудіальному та кінестетичному способах сприйняття.

2. Диференційованість способів самовираження. Учням (студентам) необхідно надати різноманітні можливості для демонстрації набутих знань, умінь і навичок, відповідно до їхніх індивідуальних психофізичних особливостей, схильностей, зацікавлень і вподобань. Іншими словами, у процесі оцінювання рівня навчальних досягнень використовуються різні, можливо нетрадиційні, методи, причому вони не мусять бути однаковими для всіх. До таких методів можуть належати, наприклад, як традиційні усні та письмові контрольні роботи чи тестові завдання, так і вербальні та/або візуальні презентації, виконання індивідуальних або групових проектів тощо.

3. Варіативність способів залучення до навчальної діяльності, що надає змогу враховувати потреби та можливості всіх учнів, ставити перед ними належні виклики та підвищувати рівень мотивації. Відповідно до цього принципу, педагог має враховувати відмінності між учнями у сенсі їхніх індивідуальних стилів навчання, здібностей і зацікавлень, аби не лише задовольняти індивідуальні потреби, але й допомогти виявити свої сильні сторони.

До базових елементів навчального процесу, які коригуються з допомогою універсального дизайну задля адаптації навчальної програми відповідно до потреб усіх учасників освітнього процесу відносять: фізичне середовище, навчальний матеріал, освітні ресурси, методи і прийоми навчання, очікувані результати навчання.

Фізичне середовище. Окрім архітектурної доступності, універсально спроектоване фізичне середовище у навчальному закладі може включати в себе такі елементи:

- модульні меблі (легко пересуваються і трансформуються згідно з потребами різних категорій користувачів);
- правильне освітлення (загальне та місцеве (додаткове), орієнтоване на людей із різними сенсорними особливостями);
- інтуїтивно зрозуміле маркування простору (контрастні кольори важливих елементів дизайну (дверей, сходів тощо), наявність позначок-піктограм, які полегшують орієнтування у просторі);
- технічне устаткування (ліфти, підйомники, автоматизовані двері, дизайн ручок і кранів, аудіовізуальні засоби оповіщення тощо).

Навчальний матеріал. Має подаватись у різних форматах (відео з субтитрами й аудіодескрипцією; текст із піктограмами, схемами та малюнками; стереометричні моделі, макети тощо) і бути адаптованим для різних рівнів когнітивних і розумових можливостей учнів (містити виділення важливих елементів, підкреслення, позначення кольором або курсивом, вилучення з тексту

окремих слів, речень, абзаців, сторінок, супровідні візуальні опори до тексту тощо) або ж модифікованим (акцент робиться на найнеобхідніших елементах програмового змісту, істотних знаннях, оволодіння якими є необхідною передумовою подальшого навчання, зміст має стосуватися досвіду і відповідати інтересам конкретної дитини, надання набору матеріалів альтернативного формату тощо).

Освітні ресурси. Це використання зовнішніх джерел інформації, ресурсів з навчальною метою (додатковий супровід у навчанні шляхом залучення асистентів вчителя, тьюторів, ровесників, батьків, спеціальних педагогів, психологів, інших фахівців; використання допоміжних технічних засобів (комп'ютери, планшети, засоби розширеної комунікації, відео, аудіо тощо); співпраця з педагогічною спільнотою і місцевими громадами).

Методи навчання. Принципи універсального дизайну передбачають використання моделювання, докладних пояснень, практики, рольових ігор, ігрового моделювання; різноманітних способів зворотного зв'язку (бонуси, сертифікати, словесне заохочення, інші системи винагороди); різних форм роботи на основі візуального, аудіального, кінестетичного сприйняття; варіативності темпу викладання; демонстрування прикладів та можливостей практичного застосування потрібного вміння, пояснення нової лексики й понять на конкретних (бажано, життєвих) прикладах; диференціювання кількості навчальних завдань, залежно від спроможності їх виконати; кількості часу і рівня складності запитань; застосування методик кооперативного навчання та навчання в парі з партнером; надання дозованих підказок, опори, різних форматів відповіді; ведення елементів метакогнітивного пізнання та вироблення стратегій розв'язання проблем.

Очікувані результати навчання. Очікування рівня сформованості певних компетенцій, навчальних результатів передбачає диференціацію і варіюється індивідуально. Ефективним є заміна традиційних методів оцінки на завдання відкритого типу, тестові завдання, ілюстрації, пантоміму тощо.

Інклюзивні технології – це технології, які призводять до створення умов для якісної освіти для всіх без винятку і діляться на дві групи [5, с. 28]:

1. Організаційні технології;
2. Освітні технології.

Організаційні технології пов'язані з етапами організації інклюзивного процесу – це технології проектування та програмування, технології командної взаємодії педагогів та фахівців, технології організації структурованого, адаптованого та доступного середовища.

В організаційних технологіях особливу увагу слід приділити саме технології командної взаємодії, адже головна умова досягнення успіху у створенні інклюзивного середовища і впровадженні інклюзивного навчання - це ефективність роботи команди супроводу.

Спільна робота фахівців освітнього закладу має будуватися за моделлю міждисциплінарної співпраці, що передбачає налагодження координації та системної взаємодії, узгодженість процесів підтримки, допомоги і супроводу

дитини з особливими освітніми потребами в освітньому закладі, та базуватися на принципах командної взаємодії [3, с. 152-153].

Умовами ефективності роботи команди супроводу є: уміння працювати в команді, уміння вести діалог, використання зворотного зв'язку від інших спеціалістів і батьків дитини, вироблення понятійно – категоріального апарату спільної роботи [6, с. 69].

Освітні технології можуть бути класифіковані в залежності від цілей і ролі в організації спільної освіти суб'єктів з різними освітніми потребами:

- технології диференційованого навчання і індивідуалізації освітнього процесу;
- технології подолання освітніх і поведінкових труднощів;
- технології формування соціальних компетенцій;
- технології оцінки досягнень.

Реалізація диференційованого підходу до освітнього процесу пояснюється такими факторами: протиріччя між традиційними колективними формами освіти та індивідуальним характером засвоєння освітнього матеріалу; відмінностями у готовності до засвоєння освітнього матеріалу; різним рівнем зацікавленості суб'єктів освітнього процесу; необхідністю подолання негативного ставлення до освіти.

До технології диференційованого навчання входить технологія рівневої диференціації освіти (пов'язана з рівнем освоєння суб'єктом програмового матеріалу), технологія функціональної диференціації освіти (організація роботи в групах з розподілом функцій, коли кожен суб'єкт освітнього процесу вносить свій внесок у загальний результат, виконуючи своє завдання з використанням допоміжних матеріалів) і технологія змішаної диференціації освіти (об'єднана форма двох видів диференціації освіти – за інтересами і за рівнем розвитку).

Технології подолання освітніх і поведінкових труднощів суб'єктів в освітньому процесі – це спеціальні логопедичні технології та технології спеціальної педагогіки, спрямовані на корекцію порушення (технології сурдопедагогіки та тифлопедагогіки), технології нейропсихологічного підходу в корекції освітніх труднощів, технології психолого-педагогічної системи формування та розвитку мовного слуху і мовного спілкування у суб'єктів освітнього процесу з порушеннями слуху [3, с. 152-153]. Технології АВА (прикладний аналіз поведінки), VBA (вербально-поведінковий підхід), PRT (навчання основних/ключових навичок/реакцій), ТЕАССН (структуроване навчання з особливою увагою до середовища) тощо.

Для формування навичок соціальної взаємодії існує три види технологій: демонстрація соціальних навичок (навчання дітей правилам поведінки через демонстрацію конкретних прикладів поведінки, допомога усвідомлення важливості їх дотримання), соціалізація за допомогою наслідування (технологія взаємонавчання дітей, коли успішний в певній навчальній сфері учень стає прикладом для інших), метод наслідування та соціалізація в груповій діяльності (проведення групової роботи, дидактичні ігри, допомога у виконанні завдань, спільна підготовка до святкових заходів та інші групові види активності).

Технології оцінки методів інклюзивного підходу включають інтегральну оцінку (підсумок всіх робіт у вигляді загального звіту (презентації, виставки, портфоліо), диференційовану оцінку (аналіз ефективності окремих процесів) та самооцінку і самоаналіз (визначення міри усвідомленості кожним учнем його індивідуального процесу навчання).

Отже, створення ефективного інклюзивного середовища базується на забезпеченні освітнього процесу спеціальними умовами: побудові доступного освітнього середовища, реалізації оптимальних методів, засобів і способів здійснення процесу виховання і навчання, добору навчальних матеріалів, технічних засобів навчання, різних форм і методів корекційно – розвиткової роботи, а також психолого – педагогічного супроводу дитини з ООП міждисциплінарною командою фахівців.

Література

1. Про освіту [Електронний ресурс:] Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // Верховна Рада України: Київ, 2017. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Ахновська, І. О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка і організація управління*. Вінниця, 2018. Випуск 4 (32). С. 26-34.
3. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2019. С. 78-117.
4. Тельна О. А., Маланчій В. О., Дацьо Н. О, Сидорів С. М., Селепій О. Д., Весніна Н. В., Приймак Н. П., Сидорів Л. М. Сходинки інклюзії : наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків. 2-ге вид., випр. та доп. / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2019. 156 с.
5. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. / [Кол. авторів; за заг. ред. С. П. Миронової]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 235 с.
6. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.- метод. посіб.. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.

Хоменко Наталія Валеріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник:

Гладуш В.А., доктор педагогічних наук, професор кафедри
психології логопедії та інклюзивної освіти

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м.Житомир, Україна*

**ПРОВІДНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА»**

Нові стандарти вищої освіти базуються на компетентісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING). Тож, важливим завданням сьогодення є вивчення професійних компетентностей майбутніх фахівців, зокрема спеціальності «Спеціальна освіта», з метою розробки прогресивних напрямів удосконалення професійної підготовки.

В стандартах вищої освіти України виділяють такі компетентності майбутніх випускників: інтегральна, загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності.

Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності. Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку. Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю [1, с. 4].

Відповідно до Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта випускник має володіти певним переліком компетентностей:

Інтегральна компетентність - здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в професійній освіті, що передбачає застосування певних теорій і методів педагогічної науки та інших наук відповідно до спеціалізації і характеризується комплексністю та невизначеністю умов [2, с. 8].

Загальні компетентності:

- Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного

відпочинку та ведення здорового способу життя; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність приймати обґрунтовані рішення; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність працювати в команді; цінування та повага різноманітності та мультикультурності; здатність виявляти ініціативу та підприємливість; усвідомлення рівних можливостей та гендерних проблем [2, с. 8].

Спеціальні (фахові) компетентності:

- Здатність застосовувати освітні теорії та методології у педагогічній діяльності.
- Здатність забезпечити формування у здобувачів освіти цінностей громадянськості і демократії.
- Здатність керувати навчальними/розвивальними проектами.
- Здатність спрямовувати здобувачів освіти на прогрес і досягнення.
- Здатність використовувати сучасні інформаційні технології та спеціалізоване програмне забезпечення та інтегрувати їх в освітнє середовище.
- Здатність реалізовувати навчальні стратегії, засновані на конкретних критеріях для оцінювання навчальних досягнень.
- Здатність аналізувати ефективність проектних рішень, пов'язаних з підбором, експлуатацією, удосконаленням, модернізацією технологічного обладнання та устаткування галузі/сфери відповідно до спеціалізації.
- Здатність використовувати відповідне програмне забезпечення для вирішення професійних завдань, відповідно до спеціалізації.
- Здатність здійснювати професійну діяльність з дотриманням вимог законодавства, стандартів освіти та внутрішніх нормативних документів закладу освіти.
- Здатність упроваджувати ефективні методи організації праці відповідно до вимог екологічної безпеки, безпеки життєдіяльності та охорони і гігієни праці.
- Здатність використовувати у професійній діяльності основні положення, методи, принципи фундаментальних та прикладних наук.
- Здатність виконувати розрахунки технологічних процесів в галузі.
- Здатність управляти комплексними діями/проектами, відповідати за прийняття рішень у непередбачуваних умовах та професійний розвиток здобувачів освіти і підлеглих.
- Здатність збирати, аналізувати та інтерпретувати інформацію (дані) відповідно до спеціалізації.
- Здатність забезпечити якість освіти і управління діяльністю закладу освіти, відповідно до спеціалізації [2, с. 9].

Спеціальні компетентності для випускників другого (магістерського) рівня, спеціальності 016 Спеціальна освіта, також представлені у Стандарті вищої освіти України:

- Здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем спеціальної та інклюзивної освіти.
- Здатність розробляти та впроваджувати інноваційні методики і технології

корекційно-розвивальної роботи з особами з особливими освітніми потребами (залежно від спеціалізації).

- Здатність здійснювати діагностико-аналітичну, корекційно-розвивальну, консультативну діяльність з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів.
- Здатність ефективно взаємодіяти з батьками, колегами, іншими фахівцями у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами на засадах партнерства.
- Здатність приймати ефективні рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності.
- Здатність оцінювати межі власної фахової компетентності, приймати рішення та продовжувати навчання та/або підвищення професійної кваліфікації відповідно до наявних потреб і запитів.
- Здатність до організації освітнього процесу у спеціальних закладах дошкільної і загальної середньої освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій.
- Здатність до організації процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.
- Здатність до організації безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища, у тому числі інклюзивного освітнього середовища.
- Здатність розробляти і реалізовувати наукові та/або освітні проекти у сфері спеціальної та інклюзивної освіти [3, с. 8].

Додатково для освітньо-наукової програми:

- Здатність планувати, організовувати та здійснювати наукові дослідження у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.
- Здатність здійснювати педагогічну та/або науково-педагогічну діяльність [3, с. 8].

Рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей з переліків проекту TUNING (які, проте, не є вичерпними).

Література

1. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від «01» червня 2017 № 600 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>
2. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2020 р. № 799 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf>
3. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.01.2021 р. № 28 URL:

<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

Цибулько Анна Олександрівна
викладачка-стажистка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Сучасні вчені визначають заїкання як порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, спричинене м'язовими судомами м'язів мовленнєвого апарату. Дослідження показують, що заїкання - це порушення нейророзвитку, яке впливає на часовий і ритмічний потік мовлення, що призводить до дефіциту сприйняття ритму у дітей в процесі їх розвитку.

Заїкання зазвичай виникає у дітей у віці від трьох до семи років. Оскільки це дуже чутливий період, заїкання може перешкоджати соціальній адаптації дитини та створювати значні перешкоди для ефективної комунікації, що може вплинути на розвиток особистості дитини, її характер та внутрішній стан. Перші симптоми заїкання часто супроводжуються змінами в поведінці дитини, такими як підвищена тривожність, невмотивовані страхи, різкі перепади настрою, плаксивість, вразливість і нетерпимість до зауважень. Фактори, що сприяють розвитку заїкання, включають генетичні та спадкові чинники, стрес, швидкий темп життя, негативний психоемоційний фон, а також недостатню підтримку в оточуючому середовищі дитини [2].

Дослідження виявили наявність моторної та сенсорної недостатності у дітей, які заїкаються. Встановлено, що у дітей із заїканням невротичного та неврозоподібного типу спостерігаються темпо-ритмічні та мелодико-інтонаційні порушення, а також низький ступінь слухо-моторної координації, слухової уваги та розлади динамічного і кінестетичного праксису.

У дітей дошкільного віку із заїканням страждають різні інтонаційні характеристики: недостатня сила голосу, що веде до слабкого, тихого, невиразного мовлення, знижених тембральних характеристик. Судоми негативно впливають і на ритмічне забарвлення мовлення. Змазане й монотонне мовлення, з одного боку, та притаманний дітям із заїканням, високий рівень тривожності, з іншого, зумовлюють виникнення голосових затисків. Через це змінюється тон голосу, який, інколи, переходить у верхній регістр. Голос глухий, хрипкий, монотонний, здавлений, тьмянний, форсований, напружений, переривчастий. Голосові модуляції дітей із заїканням, слабкі або відсутні. Діти не можуть довільно змінювати висоту тону, порушується темпо-ритм висловлювання. Мовлення або уповільнене, або прискорене, з нерівномірними перепадами темпу. В одній фразі темп мовлення може змінюватися кілька разів. Паузи виникають спонтанно і переривають мовленнєвий потік, що веде до порушення синтагматичного паузування. Відзначається вживання невірних логічних

наголосу, порушення дихання, яке характеризується як нерівномірне, поверхнєве, з укороченим фонаційним видихом. Діафрагмальна опора майже не бере участі в мовленні, що тільки посилює навантаження на голосові зв'язки. Повітряний струмінь видихуваного повітря слабкий, та швидко виснажуваний. Діти із заїканням під час розмови часто відчують нестачу повітря внаслідок його неекономного використання і переривчастого, поштовхоподібного видиху. Труднощі у мовленні посилюються судомами на окремих звуках і складах. Дитина намагається уникати звуків, під час вимови яких виникають судоми [1].

Виявлені характеристики говорять про необхідність цілеспрямованої корекційної роботи з усіма відділами периферичного мовленнєвого апарату - дихальним, голосовим, артикуляційним.

Дихальний відділ є ключовим компонентом мовленнєвого апарату та впливає на його функціонування. Корекційна робота представляє собою комплексний підхід, спрямований на розвиток та оптимізацію дихальних процесів та включає такі напрямки:

- розвиток свідомого контролю за диханням, що включає вправи, спрямовані на правильне глибоке дихання, повільний вдих з подовженим видихом;
- техніки релаксації, спрямовані на зменшення напруги у дихальному відділі;
- контроль над темпом дихання, що впливає на інтонаційний та ритмічний компонент мовлення;
- розвиток дихальної мускулатури, шляхом виконання вправ на зміцнення та розвиток м'язів, що забезпечують акт дихання.

Корекційна робота з голосовим відділом спрямована на вдосконалення якості та ефективності голосової функції в контексті темпо-ритмічних порушень мовлення. Вправи спрямовані на зниження напруги, поліпшення координації та силового контролю м'язів голосового апарату [3].

Робота з артикуляційним відділом мовленнєвого апарату базується на вправах, спрямованих на вирішення труднощів артикуляції, розслаблення м'язів у місцях виникнення судом, а також координації рухів губ, язика та м'якого піднебіння.

Логопедична допомога має відповідати вимогам і стандартам освітніх програм. Особливе місце в процесі терапії заїкання дітей дошкільного віку займають ігрові заняття.

Треба зауважити, що робота логопеда з дошкільнятами значно полегшується тим, що маленькі діти значно рідше, ніж школярі та дорослі, сприймають своє мовлення як порушення, не соромляться його, не відчують почуття провини через мовленнєву неповноцінність або страху мовленнєвого спілкування.

Логопедична ритміка являє собою один із напрямів лікувальної гімнастики, що об'єднує різноманітні гімнастичні вправи та цілі логопедичної допомоги дітям із заїканням. Матеріал для логоритмічних вправ добирається з урахуванням віку дитини, характеру та ступеня важкості заїкання. Для дітей 4 - 6 років рекомендуються щоденні тридцяти хвилинні заняття логопедичною ритмікою, об'єднані з музичними заняттями. Логоритмічні заняття включають спів, вступні

вправи, вправи для регуляції м'язового тону, мовленнєві вправи без музики, вправи для концентрації уваги, музично-ритмічні вправи, ігри та заключні вправи.

Спів допомагає регулювати дихання та стимулює плавність мовлення. Логопед підбирає короткі, прості пісеньки, які дітям нескладно вивчити і які вони виконують, супроводжуючи спів жестикуляцією.

Вступні вправи - це ходьба в різних напрямках, рух по колу на однаковій відстані один від одного. Діти вчаться орієнтуватися в просторі, вловлювати ритм і темп музики.

Вправи для регуляції м'язового тону допомагають зменшити напруження м'язів. Зазвичай дітям пропонуються вправи на почергове розслаблення та натягнення м'язів і м'язових груп. Такі вправи допомагають розвивати координацію рухів і вчитися тримати рівновагу.

Мовленнєві вправи - це вимова коротких віршованих текстів, яка допомагає зменшити кількість запинок. Чотиривірші декламуються з жестами або без них.

Музично-ритмічні вправи сприяють кращому осмисленню емоційного підтексту музики, а також засвоєнню лексичного значення таких слів, як швидкий, повільний, спокійний. У такт музики, у повільному чи швидкому темпі, виконуються різні рухи. Такі вправи корисно поєднувати з мовленнєвими завданнями (наприклад, вимовити слово, речення, проспівати якусь фразу).

Дослідження розвитку мовленнєвих навичок у дітей із заїканням підкреслює важливість раннього виявлення та комплексного підходу до корекції цього порушення. Навчання та підтримка дітей з заїканням має бути індивідуалізованою та включати елементи, спрямовані на поліпшення як самого мовлення, так і психологічного самопочуття дитини. Використання різноманітних технік може допомогти дітям з заїканням досягти значного прогресу у покращенні комунікативних здібностей. Також важливо враховувати і підтримувати позитивне середовище в сім'ї та в закладі освіти, щоб забезпечити дітям підтримку та розуміння.

Література

1. Evidence for a rhythm perception deficit in children who stutter / E. A. Wieland et al. *Brain and Language*. 2015. Vol. 144. P. 26–34.
URL: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.03.008> (date of access: 14.03.2024).
2. Журавльова Л. С. Розвиток мовлення у старших дошкільників із заїканням засобами музично-дидактичних ігор: *автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.03 – «Корекційна педагогіка»*. Київ, 2009. С5.
3. Рібцун Ю. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі. Київ: ФОП Цибульська В. О., 2023. С. 116.

Червоненко Катерина Сергіївна,

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри психології та соціальної роботи,

комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради,

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З РІЗНИМИ ГРУПАМИ КЛІЄНТІВ

Нестабільність та соціально-економічна напруженість в Україні вимагають постійного розширення сфери соціальної допомоги та послуг, спрямованих на задоволення нагальних потреб та вирішення актуальних проблем суспільства. Це актуалізує потребу у висококваліфікованих кадрах, зокрема, соціальних працівників, професійна діяльність яких зосереджена на забезпеченні ефективних соціальних відносин та взаємодії у соціумі, активізації особистісних та соціальних ресурсів клієнтів щодо вирішення проблем, підтримці та захисті населення в цілому. Це вимагає від фахівця не лише володіння професійними знаннями, уміннями та компетентностями, сформованості професійно важливих особистісних якостей та характеристик, а й готовності до ефективного спілкування та взаємодії з різними групами клієнтів у соціальному середовищі. Тому, одним з важливих завдань у системі професійної освіти майбутніх соціальних працівників виступає формування їх толерантності та готовності до толерантної взаємодії з клієнтами у процесі реалізації усіх напрямів професійної діяльності.

Проблема толерантності у сфері професійної підготовки майбутніх соціальних працівників багаторазово виступала предметом наукових розвідок провідних сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників. Так, особливу увагу у дослідженнях приділено вивченню толерантності як важливої особистісно-професійної якості та характеристики майбутніх фахівців (О. Василенко, О. Грива, Л. Завірюха, А. Скок); як професійної цінності у їх фаховій діяльності (Т. М. Besch та J.-S. Lee); як соціально-педагогічного інструменту взаємодії та співробітництва (Ю. Денисюк, Ю. Самойлова, Т. Сергієнко) тощо. Окремі положення особливостей формування толерантності майбутніх соціальних працівників/педагогів в умовах закладів вищої освіти (структуру толерантної особистості, умови, технологію, форми, методи та прийоми формування толерантності, толерантної поведінки й готовності до толерантної взаємодії) сформульовані у дослідженнях О. Гутник, В. Деляченко, О. Добровицької, О. Знобей, Т. Петренко, І. Прожоги, А. Ремньової, В. Санжаровець та ін.

Аналіз змісту та сутності категорії «толерантність» (*tolerantia* – стійкість, витривалість, терпимість), представленої у довідниковій та науковій літературі, чітко демонструє її комплексність та багатоаспектність і розглядається як загальнолюдська цінність, особистісна якість, властивість та характеристика.

У наукових розвідках, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, соціальних працівників, толерантність представлена як їх інтегративна якість або характеристика з визначеною компонентною структурою, яку складають: самопізнання (ідентифікація й рефлексія), терпіння (відсутність негативної реакції в конкретній ситуації), терпимість (подавлення негативних проявів поведінки, думок, звичок інших), повага (прийняття інших, їх

думок, цінностей, прагнень), спосіб життя спрямований на виконання професійних завдань, емпатія (розуміння інших), конструктивний діалог (взаємодія з іншими для досягнення мети), екстеріоризація (здатність сформулювати в інших толерантне ставлення) [18]; когнітивна (знання про толерантність), емоційна (складник толерантних відносин) і поведінкова складові (дії на основі толерантності) [19], а також різноманітні компоненти феномену (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, змістово-процесуальний, діяльнісний та ін.) [21].

Толерантність виступає однією з найважливіших багатокomпонентних характеристик соціального працівника, що зумовлює його толерантну взаємодію з клієнтами, забезпечуючи реалізацію професійної діяльності на принципах взаємоповаги, рівноправності, співпраці, розуміння, відкритості, конфіденційності, своєчасності, неупередженого ставлення тощо.

Толерантна взаємодія соціального працівника ґрунтується на конструктивній співпраці, позитивному сприйнятті та розумінні інших, доброзичливості, повазі та визнанні унікальності й цінності кожної особистості. Тільки на основі толерантної взаємодії соціального працівника з клієнтами можна налагодити довірливе спілкування та співробітництво у процесі надання соціальних послуг та підтримки всім, хто її потребує.

Проте, варто зазначити, що толерантність та готовність майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії не формуються стихійно, а набуваються в ході цілеспрямованого та системного професійного навчання в закладах вищої освіти. Так, А. Ремньовою запропоновано педагогічні умови виховання толерантності майбутніх соціальних педагогів: мотиваційну готовність всіх суб'єктів освітнього середовища (викладачів, студентів) до організації толерантного простору; оновлення змісту навчальної інформації теорією педагогіки і психології толерантності; розробку і запровадження особистісно-орієнтованих та інтерактивних технологій, що сприяють вихованню толерантності; підготовку викладацького складу з метою визнання і освоєння нових технологій виховання толерантності (тренінги умінь, аналізу, конструювання, презентації способів розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій); організацію толерантного простору у закладах вищої освіти [3]. О. Знобей представлено особливості формування толерантності у майбутніх фахівців соціальної роботи в процесі їх практичної підготовки через діагностику розвитку компонентів толерантності, організацію фахової практики за принципами поступового ускладнення діяльності, інтеграції, особистісної орієнтації на толерантність та включення до завдань практики відповідних видів пізнавальної та практичної діяльності [2]. О. Гутник розроблено технологію формування толерантності майбутніх соціальних педагогів в умовах професійного навчання, яка складається з інформативного етапу, етапів формування якостей толерантної особистості та їх екстеріоризації [1].

Узагальнюючи вищезазначене, рефлексуємо, що формування готовності майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії з різними групами клієнтів передбачає цілеспрямований процес їх професійної підготовки в умовах закладів вищої освіти, спрямований на:

– розвиток позитивної мотивації та зацікавленості проблемою формування толерантних відносин з майбутніми клієнтами, прийняття толерантності як ціннісної компоненти практичної соціальної роботи;

– розширення знань та уявлень щодо сутнісних та змістових характеристик толерантності й толерантних відносин, особливостей толерантної взаємодії з різними групами клієнтів на основі розуміння та прийняття їх різноманітності;

– рефлексивне осмислення, розуміння власної особистості, формування ціннісного ставлення до себе та оточуючих;

– формування емоційної стійкості, витривалості, стресостійкості, самоконтролю та здатності до саморегуляції;

– формування вмінь та навичок конструктивної взаємодії, ефективного безконфліктного спілкування, здатності толерантно висловлюватися та контролювати власну поведінку, конструювати позитивні відносини на засадах доброзичливості, взаємоповаги та рівноправності;

– набуття досвіду толерантної поведінки з різними суб'єктами взаємодії в процесі організації та участі у соціально значущих волонтерських ініціативах просвітницького, соціально-виховного, культурно-дозвілєвого змісту.

Отже, готовність майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії з клієнтами передбачає їх здатність до конструктивної співпраці, прийняття та розуміння різних груп клієнтів, визнання їх унікальності й цінності та виступає важливою компонентою їх професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Література

1. Гутник О. Є. Реалізація технології формування толерантності студентів соціальних педагогів у виховній діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2011. № 3. С. 30–31
2. Знобей О. В. Формування толерантності майбутніх соціальних працівників у процесі практичної підготовки. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса, 2020, № 23. С. 115–118.
3. Ремньова А. Г. Педагогічні умови виховання толерантності майбутніх соціальних педагогів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 23. С. 87–94.

Чорна Людмила Олександрівна,

докторка економічних наук, професорка,
професорка кафедри управління та адміністрування:

Кудлаєнко Сергій Володимирович,

доктор економічних наук, доцент,
професор кафедри управління та адміністрування.
Житомирський інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП»,

СОЦІАЛЬНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ ПУБЛІЧНОЇ ВЛАДИ

Успішна діяльність органів публічної влади в умовах технічних та технологічних новацій має базуватися на соціальній активності працівників. Цього можна досягти за рахунок ефективного управління інтересами та через інтереси. Виконати це важливе завдання можливо лише тоді, коли будуть застосовані соціальні та психологічні методи управління в системі державного управління, які сприятимуть реальним умовам переходу від владних адміністративних методів до мотивуючих економічних методів управління.

Теоретичною базою соціальних та психологічних методів управління є соціальна психологія та психологія особистості, основою яких є визнані закони психофізичної діяльності окремого індивіда та різних суспільних груп. Щодо мети зазначених методів управління, то вона полягає у вивченні та запровадженні законів психічної діяльності людей на умовах оптимізації психологічних явищ і процесів для забезпечення інтересів суспільства і особистості. На цій тезі і обґрунтовується єдність зв'язку та взаємна зумовленість соціальних і психологічних методів управління (табл. 1). Отже, між соціальними та психологічними методами управління діяльності органів публічної влади існує взаємообумовленість, але між ними існують і відмінності, які варто брати до уваги.

Таблиця 1

Відмінності соціальних і психологічних методів управління в діяльності органів публічної влади

	Методи управління, в т. ч.:	
	соціальні:	психологічні:
1) <i>об'єкт</i>	– група державних службовців або колектив структурного підрозділу.	– індивід (державний службовець).
2) <i>суб'єкт</i>	– особистість або група осіб, що представляють сукупність потреб, орієнтацій, інтересів, поставлені цілі, яким довірено здійснювати управління тим чи іншим структурним підрозділом або ланкою в процесі державного управління, які при цьому реалізують свій особистий потенціал.	– керівник установи (організації), рішення якого ґрунтується на думці членів трудового колективу для регулювання міжособових стосунків як між підлеглим і керівником, так і між членами трудового колективу.
3) <i>мета</i>	– управління процесами щодо формування та розвитку колективу для забезпечення відповідного	– управління психічною діяльністю державного службовця для регулювання

	рівня згуртованості у досягненні поставленої мети через забезпечення соціальної справедливості, єдності, розвитку ініціативи та почуття відповідальності кожного державного службовця як за індивідуальні результати праці, так і колективні.	його поведінки і стосунків у трудовому колективі та створення бажаного морально-психологічного клімату в колективі, який сприяє активізації діяльності на цій основі.
--	---	---

За змістом і цільовою спрямованістю соціальні методи управління діяльності органів публічної влади є ототожненням об'єктивних соціальних зв'язків і стосунків, які мають об'єктивність, в межах структурних підрозділів та між ними. Ці методи сприяють формуванню та розвитку колективів за рахунок управління свідомістю і поведінкою державних службовців через фактори їхньої діяльності в органах публічної влади. Щодо факторів впливу, то вони відповідають загальноновизнаним, які є характерними для будь яких видів діяльності: потреби, мотиви, ідеали, інтереси, цілі, нахили тощо. Залежно від цього соціальні методи управління поділяють на дві групи методів: управління окремими груповими явищами і процесами; управління індивідуально-особистою поведінкою (табл. 2).

Таблиця 2

Характеристика соціальних методів управління в діяльності органів публічної влади

Найменування групи соціальних методів управління	
<i>1) методи управління окремими груповими явищами і процесами</i>	– покликані підвищувати соціальну активність, здійснювати соціальне регулювання, управляти нормативною поведінкою державних службовців на основі дотримання законодавчих та інших нормативних документів, які регламентують діяльність державної служби (наприклад, ефективними засобами, які сприяють: стимулюванню трудової активності державних службовців є запровадження системи морального заохочення за результатами праці, заходи підвищення рівня задоволеності організацією праці тощо; підвищенню соціальної активності – стимулювання критики та самокритики через особисті та колективні бесіди, проведенням зборів та засідань, за рахунок ЗМІ тощо; упорядкуванню стосунків та виявленню загальних цілей й інтересів – система догорів та угод, затверджені взаємні зобов'язання, розподіл і черговість кар'єрних змін з урахуванням пріоритету тощо; управлінню нормативною поведінкою – утвердження норм поведінки у різних ситуаціях за рахунок

	правил внутрішнього розпорядку, статутів, правил етикету, ритуалів тощо).
<i>2) методи підвищення соціальної активності</i>	– покликані підвищувати ініціативу та сприяти творчому ставленню держаними службовців до виконання службових й громадських обов'язків (наприклад методи: соціальної профілактики передбачають різні форми упередження та зміну векторності інтересів у сферу загальнокорисної діяльності, дисциплінарну допомогу, обмін досвідом, моральне заохочення тощо; захисту соціальних інтересів – розвиток соціальних потреб та інтересів, виступи на зборах та врахуванням позицій у прийнятті відповідних рішень, постанови соціальних проблем та перспективних цілей, організацію конфліктних комісій тощо; управління індивідуально-особистою поведінкою – навчання, особистий приклад, створення умов або ситуацій з метою орієнтації особистості у необхідному напрямі; ставлення до праці – інформацію про хід виконання завдань, заробітну плату, визначення суспільної корисності тощо).

Джерело: розроблено авторами.

Психологічні методи управління поділяють на такі основні групи методів управління: формування і розвитку трудового колективу; гуманізації стосунків у трудовому колективі; психологічного спонукання (мотивації); професійного відбору і навчання (табл. 3).

Таблиця 3

Характеристика психологічних методів управління в діяльності органів публічної влади

Найменування групи психологічних методів управління	
<i>1) формування і розвитку трудового колективу</i>	– здатні підтримувати на визначену рівні кількісне співвідношення між працівниками та враховують психологічну сумісність для регулювання груповими стосунками у межах колективу. Виділяють психологічну сумісність, яка передбачає адекватність психологічної реакції державного службовця у процесі діяльності, та соціально-психологічну сумісність, яка утверджується через результат визначеного рівня поєднання типів поведінки людей й ґрунтується на потребах, інтересах, цінностях.
<i>2) гуманізації стосунків у трудовому колективі</i>	– полягають у створенні визначеного рівня стосунків між працівниками і керівником через утвердження принципів соціальної справедливості, які сприяють формуванню стилю керівництва, культурі управління, етиці управлінської діяльності тощо.
<i>3) психологічного спонукання (мотивації)</i>	– полягають в формуванні мотивів щодо високопродуктивної праці державних службовців завдяки розвитку ініціативи та активності за рахунок використання основ теорії мотивації залежно від вектору мотивів. Розрізняють далеку мотивацію праці (здатна допомогти

	державному службовцю подолати труднощі в роботі, активізувати свою діяльність як трудову так і громадську) і коротку мотивацію праці (коли, службові невдачі здатні знизити активність працівника або стати причиною виникнення бажання змінити місце роботи).
4) професійного відбору і навчання	– спрямовані на те, щоб психологічні характеристики людини відповідали роботі, яку вона виконує.

Джерело: розроблено авторами.

Таким чином, використання соціально-психологічних методів управління в діяльності органів публічної влади зумовлюються необхідністю вивчення процесів ефективного розвитку трудових колективів системи державної служби на основі застосування спеціальних методів, якими є нагляд, психологічне вивчення особистості державного службовця та його посади, опитування, анкетування, тестування, експеримент тощо, метою яких є отримання соціально-психологічної інформації, яка дає керівнику органу публічної влади можливість щодо формування і застосовування оптимального стилю роботи і управління підлеглими на основі врахування визначених їх соціально-психологічних та індивідуальних особливостей.

Швед Ольга Володимирівна,
кандидатка соціологічних наук, доцентка
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м.Київ, Україна

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

Однієї з функцій соціальних працівників є консультування. В Державному стандарті соціальної послуги консультування вказані різні види консультування, в тому числі дистанційне консультування - заочне консультування, здійснюване суб'єктом, що надає соціальну послугу за запитами отримувачів за допомогою технічних засобів (телефонне, он-лайн консультування), яке за потреби забезпечує анонімність отримувача соціальної послуги. Отримувачами дистанційної соціальної послуги консультування є як і при будь-яких інших соціальних послуг - особа, сім'я, група осіб, яка через складні життєві обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, бездомністю, відбуванням покарання у виді обмеження або позбавлення волі на певний строк тощо, потребує соціальної послуги консультування або отримує її [1].

В класифікаторі соціальних послуг [5] вказано на соціальну послугу - консультативний кризовий телефон та такі його види – інформування, консультування, соціальна профілактика, екстрене (кризове) втручання. Саме ці види консультування і підходять до дистанційного консультування.

Тобто, телефонним абонентам можна надавати інформацію, наприклад, адреси певних організацій та установ, інформацію щодо отримання психологічної, правової допомоги, адміністративних та соціальних послуг тощо; допомагати вирішити певну соціальну або психологічну проблему (стосунки в сім'ї, в учбовому закладі, складати з абонентом шлях вирішення проблеми тощо). Екстрене втручання є першою психологічною допомогою і може допомогти в деяких кризових ситуаціях вберегти здоров'я, а іноді і життя. Наприклад, ситуації домашнього насильства з замахом на вбивство або зґвалтування, спроби суїциду, потрапляння в ситуацію торгівлі людьми. Опанасенко О. наголошує, що «надання екстреної психологічної допомоги за будь-яких кризових станів важко переоцінити, оскільки вчасно зняті криза та емоційна напруга, як правило, запобігають у майбутньому негативним наслідкам» [4, с.163].

Телефонним консультуванням можна користуватись і у профілактичній діяльності, наприклад, розповідати про наслідки протиправної поведінки або небезпечного способу життя, дискримінації або нетолерантного ставлення до інших, профілактики небезпечних хвороб та інфекцій. Профілактичне консультування користується найбільшим попитом у дітей та підлітків, бо вони найбільш схильні до ризикованої поведінки та не володіють правовими знаннями та життєвими навичками.

Можемо виділити і такий вид соціального психологічного консультування як вислуховування самотніх людей. Літні люди, люди з інвалідністю та діти з особливими потребами, як свідчили звернення на телефони «гарячих ліній» Ла Страда Україна, часто звертались, бо немає з ким поговорити, поспілкуватись.

В наш час до дистанційного консультування належать не тільки телефонне консультування, але й консультування за допомогою онлайн-спілкування через емаїли та Skype, таких месенджерів як WhatsApp, Viber, Telegram, або соціальних мереж Facebook та Instagram.

Телефонне консультування в Україні використовується вже давно, бо перша українська служба виникла в 1983 році в Дніпропетровську на базі міського психоневрологічного диспансеру. Потім у 1988 році в Одесі виникла служба «Молодіжний телефон довіри» при одному із благодійних фондів, а в 1989 році служба «Телефон довіри» запрацювала в Києві при міському психоневрологічному диспансері [2, с.7], але онлайн консультування з'явилося достатньо пізно і сильно розвинулось в нашій країні після початку Помаранчевої революції 2014 р. та початку агресії росії та захоплення нею українських територій та внаслідок КОВІД-19. Особливо під час КОВІД-19 телефонне та онлайн консультування стали дуже затребувані, бо люди не могли приходити на консультування в установи чи організації.

Ми вже звикли до навчання онлайн, а от загальне населення все більше звертається до консультування в телефонному або онлайн режимі й пристосовується до віддаленого спілкування.

З моменту повномасштабного вторгнення росії в Україну в 2022 р. у населення з'явилась велика кількість стресів, проблем та питань. Аналізуючи дві «гарячі лінії» ГО Ла Страда Україна, а саме «Національну гарячу лінію з попередження домашнього насильства, торгівлі людьми та гендерної дискримінації» (116 123, 0 800 500 335) та «Національну гарячу лінію для дітей та молоді» (116 111, 0 800 500 225), можемо виділити основні теми, з якими звертаються на ці телефони та онлайн платформи цієї організації (e-mail, Skype, telegram, Facebook, Instagram). Звернення за консультаціями на дорослу лінію можна розділити за такими тематиками: домашнє насильство (насильство та жорстоке поводження, розірвання шлюбів та розподіл майна, психологічні проблеми, проблеми з фізичним здоров'ям та залежностями тощо); торгівля людьми та перебування за кордоном (виїзд за кордон, розлучення та шлюби з іноземцями, психологічні проблеми за кордоном, працевлаштування за кордоном, зниклі за кордоном, тощо); гендерна дискримінація (дискримінація в трудовій сфері, дискримінація під час війни, сексуальні домагання та згвалтування); запити від внутрішньо-переміщених осіб (інформаційна допомога, консультації щодо насильства в сім'ях ВПО, психологічна допомога, запити на гуманітарну допомогу, консультації щодо отримання соціальних виплат для ВПО, щодо відновлення документів, щодо надання статусу ВПО, щодо пошуку житла); запити від військовослужбовців/військовослужбовиць та членів їхніх сімей; звернення з тимчасово окупованих територій України [3].

Діти та молодь звертаються не тільки з України, але й із-за кордону. Їх хвилюють питання про загиблих та зниклих рідних та друзів, руйнування їх житла, навчальних закладів та інших інституцій, які вони відвідували, переїзди по країні та за межі України, розлучення з рідними, стосунки в родині та жорстоке ставлення, інше оточення, відвідування нової школи, часто не на рідній мові. Також діти жаліються на дискримінацію та булінг у школі за регіональною ознакою, розповідають про проблеми з фізичним здоров'ям, невпевненість у своєму майбутньому, депресивні стани, фобії та панічні атаки, суїцидні наміри, залежності, проблеми з адаптацією на новому місці. Як видно з аналізу дзвінків, більшість з цих питань можуть консультувати спеціалісти соціальної роботи [3].

Студентів бакалаврату спеціальності «соціальна робота» Київський столичний університет імені Бориса Грінченка готує до консультування на «гарячих лініях», незалежно від того, в яких формах це консультування може відбуватись. В цю дисципліну входять наступні блоки : Історія телефонного консультування; Послуги та консультування на «гарячій лінії»; Керівні принципи роботи та види консультування на телефоні; Види консультування; Етапи консультування; Етика консультування; Вигорання; Забезпечення роботи «гарячих ліній» та адміністрування [6].

Зважаючи на сучасну ситуацію в світі та в Україні, вважаємо доцільним вводити в освітні програми спеціалізовані курси, які допоможуть соціальним працівникам консультувати дистанційно.

Література

1. Державний стандарт соціальної послуги консультування. 2015 р.
URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0866-15#Text>
2. Дуб В. Діяльність служби «Телефон довіри» : тексти лекцій. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2018. – 88 с.
3. Інфографіка консультаційних звернень до Громадської організації Ла Страда Україна за 2023 р. (Звіти 2-х Національних гарячих ліній)
4. Опанасенко О. Діти як клієнти служби телефону довіри. *Студентський науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення* : зб. Мат. Міжнар. студ. науково- практ. конф., м. Ніжин, 26 квіт. 2017 р.
URL:http://lib.ndu.edu.ua:8080/dspace/bitstream/123456789/1635/1/Збірник%20тез%20конференції_2017.pdf#page=163
5. Про затвердження Класифікатора соціальних послуг. 2020р.
URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text>
6. Швед О. Організація та управління роботою телефонів консультування. *Modern Management: Theories, Concepts, Implementation*. Opole, 2021. р. 385–392.
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38742/1/O_Shved_Monograph_Management_Phone_2021_IL.pdf

Шведюк Надія Андріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016«Спеціальна освіта»

Наукова керівниця:

Хворова Г.М., кандидатка педагогічних наук, професорка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені І. Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

У даний час загальне недорозвинення мовлення є найбільш поширеним порушенням, що зустрічається у дітей дошкільного віку. Порушення мовленнєвої функції негативно відбиваються на формуванні комунікативної компетентності дошкільників. Відставання в розвитку мовлення, його незрілість у кожної дитини супроводжується уповільненим розвитком окремих психічних функцій, емоційною нестійкістю в поведінці, що створює складності при спілкуванні, а також гальмує розвиток комунікативних навичок у дітей.[4, с.14]

Аналіз наукової літератури показує, що кількість дітей із складною структурою дефекту мовлення в останній час збільшилось. Збільшення числа

мовленнєвих порушень є результатом таких несприятливих факторів, як забруднення екології, дестабілізація в соціальному середовищі, зростання відсотка родових травм та післяпологових ускладнень, збільшення кількості захворювань і патологій, які впливають на здоров'я та психічний розвиток дитини.[3, с.55]

Тому наразі головним завданням є не лише вчасне діагностування існуючої проблеми, а й правильний вибір шляхів корекції. У процесі логопедичного впливу традиційні загальноприйняті психолого-педагогічні методи в багатьох випадках перестали приносити бажані результати і в процесі навчання, і в процесі спрямованої корекції. Проте на тлі комплексної логопедичної допомоги використання нетрадиційних методів і прийомів оптимізує процес корекції мовленнєвих порушень та удосконалює процеси всіх сторін мовлення дітей.

Дошкільний вік є синзитивним для розвитку сприйняття, яке служить формуванню пам'яті, мислення, уваги. В основі розвитку вищих функцій лежить складний процес інтеграції зовнішнього світу у внутрішній. «Розвиток сприйняття різних модальностей створює першооснову, на якій починає формуватися мова. (Л.С. Виготський). [2, с.23] Тому при різних порушеннях доцільно приділяти увагу розвитку сприйняття. Виправляємо недоліки загальної мовленнєвої моторики за допомогою логоритміки, яка є однією із складових корекції мовлення у дітей. Логоритміка є нетрадиційною, доступною, ефективною формою корекції мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Логоритміка – це комплекс вправ, завдань, ігор, у яких поєднуються музика і рухи, музика і слова, музика, слова і рухи. І все це спрямовано на виконання корекційно-виховних та оздоровчих завдань.[5, с.65] В результаті систематичних занять дитина легше та швидше оволодіває мовою.

В результаті логоритмічних занять реалізуються такі завдання:

- автоматизація та диференціація звуків;
- розширення лексичного запасу;
- розвиток слухової уваги, мовної та рухової пам'яті;
- розвиток загальної та дрібної моторики;
- вироблення координованих рухів у поєднанні із вимовою;
- розвиток мелодико-інтонаційних компонентів, співочих навиків та дихання;
- розвиток творчої фантазії та уяви.

Логоритмічні заняття включають такі елементи:

- ✓ пальчикові ігри, масаж пальців;
 - ✓ логопедичну гімнастику;
 - ✓ потішки, чистомовки;
 - ✓ пісні та вірші, що супроводжуються рухами рук для розвитку плавності та виразності мови, мовного слуху та мовної пам'яті
- мовні та музичні ігри;
- ✓ вправи для розвитку м'язів, емоційної сфери, уяви та мислення;
 - ✓ комунікативні ігри та танці для розвитку динамічної сторони спілкування;

✓ вправи на релаксацію для зняття емоційної та фізичної напруги.[1, с.6]

Завдяки введенню логоритмічних вправ у структуру заняття, зростає комунікативна спрямованість навчання. Застосування елементів логоритміки супроводжується максимальною концентрацією уваги дошкільнят. Музичний супровід надає сприятливу дію на нервову систему дітей, сприяє усуненню мовного дефекту і загальному розвитку.[6, с.28]

Під час занять з логоритміки, в ході колекційної роботи, було виявлено покращення звуковимовної, складової, фонетико-фонематичної та лексико-граматичної структури мовлення. Діти досягають високих результатів і в руховій сфері, тобто високого рівня набуває загальна та дрібна моторика. А це означає, що корекційний процес відбувається досить швидко та ефективно.

Література

- 1.Гандзюк С.П. Весела логоритміка. Методичний посібник. - М. Нетішин, 2009. - 85 с.
- 2.Марченко І.С. Спеціальна методика розвитку мовлення.(логопедична робота з розвитку корекції порушень мовлення у дошкільників). – Київ: Видавництво Дім «Слово», 2017.
- 3.Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року, м. Суми). – Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. – 198 с.
- 4.Шеремент М.К. Логопедія. Підручник. Друге видання, перероблене та доповнене. — К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. — 376 с.
- 5.Шостак О. Логоритміка як засіб корекції ЗНМ у молодших школярів. Наукове видання. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: Матеріали IV Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т.І Поніманської. Рівне: Видавець О.Зень, 2021.
- 6.Шпирна О. М. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі: (початкова школа) / О. М. Шпирна, М. А. Коваленко // Логопед: науково-методичний журнал. – 2012. – №1. – С. 28–31 с.

Шевчук Ірина Валеріївна

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта»,

Наукова керівниця:

Павлик Н.П., докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри соціальних технологій

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

КІНЕЗІОЛОГІЯ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЗОРУ

Зір є важливим джерелом інформації про зовнішній світ, він дає можливість бачити навколишній світ у всій його різноманітності, дарує вміння сприймати світло, колір та просторове розташування об'єктів у вигляді зображення. Часткове або глибоке порушення функцій зору, як правило, утворює низку відхилень у фізичному та психічному розвитку дитини.

Вплив органів зору на розвиток дитини досліджувала група науковців під керівництвом Л.С. Вавіної [11] і довела наявність проблем розвитку психічних процесів на різних вікових етапах та дію механізмів компенсації наявних недоліків за рахунок використання діяльності збережених аналізаторів у дітей з порушенням зору.

До найтипівіших **проблем розвитку** дитини з порушеннями зору віднесено [11]:

Зниження вольової уваги. Причинами неухвильності є емоційні та мотиваційні порушення, що призводять до зниження уваги, розгубленості, тобто недостатньої концентрації, переходів від одного виду діяльності до іншого і навпаки, загальмованості, інертності та низького рівня переключення уваги у дітей. Неухвильність дітей можна пояснити втому через тривалий вплив слухових подразників. Тому, діти з порушенням зору, втомлюються швидше, ніж зрячі.

Порушення процесів збудження і гальмування. Цей розлад впливає на процес запам'ятовування. Він характеризується нестійким утриманням зорових образів і порушенням довготривалої пам'яті.

Порушення процесів сприймання об'єктів. Порушується візуальна цілісність, одночасність, динамічність зорового сприймання. Виникають труднощі при розгляданні предметів великого розміру. Сприймання стає послідовним. Дитина оглядає предмет по частинках і вибудовує цілісне уявлення предмета з окремих, виділених під час обстеження ознак. При цьому погляд може залишати місце, де сприйняття було перервано, повертатися до вже обстеженої ділянки, змінювати напрямок.

Труднощі формування та збереження уявлень. Темп формування уявлень під час візуального розпізнавання зображень повільний. Сформовані уявлення є неповними, недостатньо чіткими, неоднозначними та недиференційованими. Тому такі діти мають труднощі зі встановленням смислових зв'язків між об'єктами на малюнку і не можуть класифікувати об'єкти за категоріями.

Недостатній розвиток наочно-образного і наочно-дієвого рівнів розумової діяльності. Характеризується порушенням розвитку таких операцій мислення, як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що суттєво гальмує пізнавальну й навчальну діяльність. Як наслідок, діти працюють повільніше, а якість виконання письмових та графічних завдань, зокрема, погіршується.

Обмежені візуальні можливості контролю за мовними та немовними засобами спілкування. Більшість слабозорих дітей мають порушення звуковимови та затримку розвитку фонематичного слуху. Специфічні порушення включають брак словникового запасу, граматичної організації та зв'язного мовлення.

Порушення емоційно-вольової сфери. У дітей наявна невпевненість, скутість, пасивність, схильність до самоізоляції, іноді підвищена збудливість, дратівливість та агресивність.

Механізми компенсації наявних недоліків зору за рахунок інтенсивнішого розвитку збережених аналізаторів, які необхідно враховувати у професійній діяльності [12]:

Розвиток уяви. При обмеженому сенсорному розвитку в дітей з порушеннями зору уява заміщує сприйняття і чуттєве пізнання. За допомогою уяви, за участю збережених аналізаторів, словесних описів, слабозорі діти мають змогу отримати цілісність образів, які не були доступні їм у сприйнятті за допомогою зорових відчуттів.

Розвиток слухового сприйняття. Слухове сприйняття надзвичайно важливе при орієнтації дитини з порушенням зору в просторі і русі. Така дитина використовує звукові ознаки предметів, голос дорослих для орієнтування, впізнавання і формування образів навколишнього світу. Таким чином, на нашу думку, слухове сприйняття є надважливим засобом психічного розвитку.

Розвиток дотикового сприйняття. Для дітей з порушенням зору відчуття дотику мають вирішальне значення у розпізнаванні та сприйнятті навколишньої дійсності. Тактильні аналізатори компенсують втрачену функцію зорових аналізаторів. Таким чином, забезпечують комплекс різноманітних відчуттів (дотик, тиск, рух, тепло, холод, біль, фактура матеріалу тощо), які допомагають визначати форму і розмір об'єктів та встановлювати пропорційні відношення між ними.

Отже, на нашу думку, порушення психічних процесів у слабозорих дітей призводять до труднощів у сприйнятті навчального матеріалу. Тому, для організації навчального процесу та успішного розвитку слабозорих дітей, педагогічні працівники мають враховувати специфічні особливості розвитку та стану здоров'я конкретної дитини, оптимізувати корекційно-компенсаторні процеси, забезпечити профілактику негативних вторинних новоутворень у різних підструктурах особистості. Це можливо при використанні педагогами в освітній діяльності здоров'язбережувальних технологій, однією з яких є кінезіологія – розвиток головного мозку через рух. А використання кінезіологічних вправ в поєднанні з корекційними вправами для очей сприяють розвитку пізнавальних процесів, фізичних якостей дитини, покращують гостроту зору (забезпечують збереження залишкового зору) у дітей із складними порушеннями зору.

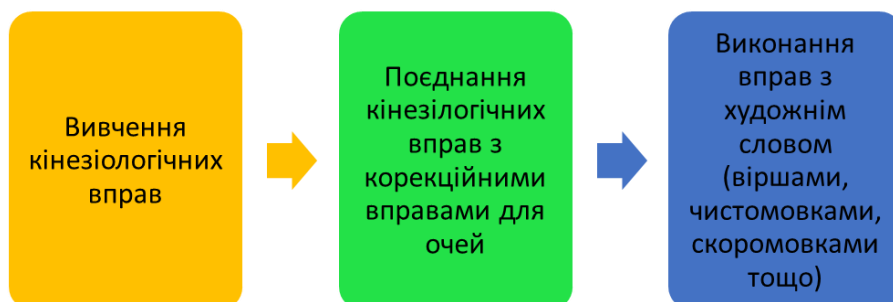


Рис. 1. Етапи оволодіння кінезіологічними вправами дітьми

На рис. 1 представлено авторські етапи оволодіння кінезіологічними вправами, охарактеризуємо зміст кожного етапу з наданням власних практичних прикладів.

Етап вивчення кінезіологічних вправ

Кожна кінезіологічна вправа вивчається у формі гри і розрахована на те, щоб викликати інтерес у дошкільнят. У період автоматизації вправ можна застосовувати віршований або музичний супровід, що допомагає налаштувати дитину на невимушене виконання рухів. Ускладненням може виступати прискорення темпу виконання, збільшення кількості положень рук, включення дихальних вправ. Щоб підтримувати інтерес до вправ якомога довше, слід використовувати щоразу нові словесні заохочення (Наприклад: «Молодець!», «У тебе чудово виходить!», «Сьогодні у тебе вийшло краще, ніж вчора...»).

Етап поєднання кінезіологічних вправ з корекційними окоруховими вправами для очей

Після повного засвоєння кінезіологічної вправи, додається одночасне, синхронне виконання вправи для очей (окорухова вправа). Спочатку об'єднані вправи дитина виконує разом з дорослим, потім одна. Для чіткого виконання окорухових вправ, педагог може допомогти дитині ритмічними звуками (оплесками, постукуванням, рахунком...). З метою формування у дитини навичок самоконтролю за виконанням окорухових вправ, можна запропонувати їй промовляти назви рухів, які дитина виконує очима (Наприклад: «Швидко кліпаю», «Проводжу очима ліворуч – праворуч» тощо).

Обмеженням для застосування корекційних вправ для очей є деякі офтальмологічні діагнози хвороб або періоди їх протікання (загострення).

Етап виконання вправ з художнім словом (віршами, чистомовками, скоромовками тощо)

Після засвоєння дитиною вміння синхронно виконувати вправи рук та очей, пропонуємо дошкільнику супроводжувати виконання вправи промовлянням художнього твору (вірша, пісні, скоромовки, чистомовки, тощо). Таке використання вправи стимулює мовленнєву та інтелектуальну активність дитини. Якщо дитині важко виконувати синхронні рухи та промовляти твір, педагогу слід промовляти текст разом з дитиною.

Педагогічні умови, яких слід дотримуватись під час організації корекційно – розв'язкової роботи із застосуванням кінезіологічних та окорухових вправ:

- ✓ Заняття слід проводити індивідуально, з підгрупою або групою залежно від рівня розвитку моторики рук та індивідуальних особливостей дітей.
- ✓ Забезпечувати диференційованість завдань відповідно ступеня ураження зору й рівня функціонування збережених аналізаторів.
- ✓ При доборі вправ враховувати вікові психофізіологічні особливості дітей (варіювати добір кількості вправ і складність виконання).
- ✓ При ознайомленні з новою вправою, рухи виконувати разом з дорослим спочатку провідною рукою, потім другою, затим двома.

- ✓ Лише на етапі повного засвоєння кінезіологічної вправи, до неї додаємо синхронне виконання вправи для очей з врахуванням медичного діагнозу.
- ✓ Вправи можна поєднувати з віршованим та музичним супроводом.

Використання кінезіологічних вправ у поєднанні з корекційними вправами для очей в освітньому процесі з дітьми, які мають порушення зору, сприяють їхньому загальному гармонійному розвитку, насамперед:

- розвитку дрібної моторики;
- вдосконаленню фонетико-фонематична сторони мови, розвитку співвіднесення слова з образом предмета, а також формуванню граматичної сторони і зв'язного мовлення;
- розвитку дотикового сприймання, яке стало більш диференційованим;
- уточненню та розширенню обсягу уявлень про предмети і явища довкілля;
- стимулюванню та покращенню слухової та зорової уваги;
- вихованню швидкості та точності реакції на зорові та слухові подразники;
- удосконаленню словесно-логічної пам'яті, що, у свою чергу, сприяло підвищенню ефективності запам'ятовування (швидкості, точності та міцності запам'ятовування) і готовності до відтворення;
- удосконаленню процесів мислення за рахунок чуттєвих образів;
- розвитку емоційно-вольової сфери, емоційного інтелекту в цілому;
- формуванню впевненості у власних можливостях і силах;
- значному підвищенню інтересу дітей до навчальної діяльності;
- формуванню партнерських дружніх взаємин між дітьми.

Аналізуючи результативність використання кінезіологічних вправ в діяльності з дошкільнятами, які мають особливі освітні проблеми, отриманий нами досвід дозволяє стверджувати, що це є цінною складовою в освітньому процесі дошкільного закладу, позитивно впливає на результативність освітньої роботи в цілому, дає можливість вдало забезпечувати індивідуальний та диференційований підхід.

Література

1. Бойко Т. В. Здоров'язберігаючі технології і сучасна система освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.1. С. 56-62.
2. *Базовий компонент дошкільної освіти* (нова редакція) від 12.01.2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. *Закон України «Про освіту»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. *Здоров'язбережувальні технології*. URL: <https://budulatiil.klasna.com/uk/site/zdorovyazberigaiuchi-tekh.html>
5. *Кінезіологічні вправи. Гімнастика для мозку*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EFZ172ewdKo>
6. *Кінезіологічні вправи для дітей, які покращують увагу і пам'ять*. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/1240-kineozolohichni-vpravy-dlia-ditei-iakipokrashchuiut-uvahu-i-pamiat>

7. Кобильченко В.В. *Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушенням зору*. Полтава: ТОВ Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
8. *Кулачкова гімнастика*. URL: <https://youtu.be/jm0umcW5LvY>
9. Лічман Н. М. Кінезіологія як засіб розвитку мовлення та інтелектуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами. *Логопед* : науково-методичний журнал. 2018. №6. С. 6-17.
10. *Навчальна кінезіологія: проста гімнастика для мозку*. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/2204-navchalnakineziolohiia-prosta-himnastyka-dlia-mozku>
11. *Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушенням зору* Частина І. Науково – методичний посібник / ав.: Вавіна Л.С., Гудим І.М., Кондратенко С.В., Довгопола К.С., Нафікова Л.А. К.: Педагогічна думка, 2012. 138с.
12. *Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років* / Укладачі: Вавіна Л. С., Бутенко В. А., Гудим І. М. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/programi-rozvitku-ditej>

Шоу Біньбінь,

аспірант кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології,

Наукова керівниця:

Бабчук О.Г., кандидатка психологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології,

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

м.Одеса, Україна

СФЕРА МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН

Спираючись на теорію спілкування у філософії, а також на досягнутий рівень дослідження проблеми в соціології, психології та педагогіці, можна запропонувати наступну дефініцію міжетнічного спілкування – це конкретна взаємодія представників різних етносів як на соціальному рівні, так і на міжособистісному, в результаті якого відбувається що взаємовпливає та збагачує обидві сторони обмін матеріальними та духовними цінностями, серед яких виділяється традиційність культури та прийняті норми поведінки. Специфіка міжетнічного спілкування полягає в тому, що воно торкається всіх форм соціальних відносин, що протікають як у межах взаємодії етнічних спільностей, народностей, націй, так і між етнофорами у сфері економіки, політики, культури та повсякденного життя. Його своєрідність і в тому, що воно побудоване на гуманістичних та загальнолюдських цінностях.

У сфері наукових понять з міжнародної проблематики особливою популярністю стало користуватися поняття «толерантність» (від латів. *tolerantia* – терпіння, витривалість), яке інтерпретується у багатьох словниках як «терпимість». У доктрину толерантності значний внесок зробили теоретичні положення та практичні дослідження вчених – О.Г. Асмолова, О.Г. Бабчук, Б.З. Вульфова, В.Н. Галяпіної, Б.С. Гершунського, В.Н. Гурова, Л.А. Дробіжевої, В.А. Лекторського, Г.У. Солдатової, Т.Г. Стефаненко, В.О. Тишкова та ін. Незважаючи на спільність їхньої основної ідеї, в теорії толерантності склалися концептуальні підходи, що інтерпретують цей феномен у різному тлумаченні.

За визначенням В.О. Тишкова, який вперше порушив питання про толерантність у контексті проблеми міжнародних відносин, толерантність — це «особистісна чи суспільна характеристика, яка передбачає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище є багатовимірними, а отже, і погляди на цей світ різні і не можуть і не повинні зводитися до одноманітності або на чийсь користь» [3, С.259]. Вчений зазначає також, що толерантність знаходить своє вираження у двох сферах: на психологічному рівні – як внутрішня установка та відношення особистості та колективу та на політичному рівні – як дія або здійснена норма. У першому випадку толерантність повинна мати характер добровільного індивідуального вибору; вона не нав'язується, а набувається через виховання, інформацію та особистий життєвий досвід. У другому – це активна позиція самообмеження та навмисного невтручання, добровільна згода на взаємну толерантність різних та протидіючих у незгоді суб'єктів. Ми вважаємо, що перше визначення цього поняття дуже близьке та педагогіці. У зв'язку з цим вважаємо за можливе наступне визначення, яке дозволяє розглядати етнічну толерантність як інтегральну психологічну характеристику, що проявляється в активній моральній установці особистості та етнічної спільності на визнання, прийняття, повагу та розуміння національної своєрідності інших людей у процесі міжетнічної взаємодії суб'єктів.

Б.С. Гершунський зазначає, що «проблем виховання толерантності все ще приділяється явно недостатня увага на всіх рівнях освітньо-виховної діяльності: у філософії освіти, у міждисциплінарних та освітньо-педагогічних теоріях, у стратегічних та політичних освітніх доктринах та у повсякденній педагогічній практиці» [1, С.57]

Те, що суспільство сьогодні потребує толерантної особистості, здатної зрозуміти та прийняти, поважати особливості того чи іншого етносу, вміти знаходити гармонію взаємин в умовах глобалізації факт очевидний. Ця якість особистості видається виключно важливою у формуванні етики людства, що об'єднується. У сучасних умовах реалізація демократичної та гуманістичної стратегії освіти у будь-якого етносу, регіону, держави неможлива без виховання культури міжетнічного спілкування та формування міжетнічної толерантності. Тільки діалог культур та релігій, їх взаємодія сприяє ослабленню міжнародних конфліктів, взаєморозумінню між різними націями та народами, формуванню міжетнічної та міжконфесійної толерантності.

У своєму дисертаційному дослідженні С.Б. Капідінова розглядаючи толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин студентів приходять до таких висновків, що «культура міжетнічних відносин у полікультурних суспільствах набуває особливого значення на всіх рівнях їхнього існування. Міжетнічні відносини: 1) виконують важливі соціально-психологічні функції з соціалізації і соціальної адаптації суб'єктів цих суспільств; 2) визначають характер, стиль, сценарії індивідуального і соціального життя в цих суспільствах; 3) визначають стратегію і тактику розвитку цих суспільств, їх життєздатність і конкурентоспроможність у сучасному глобальному світі. Найпоширенішими стратегіями міжетнічних відносин у полікультурних суспільствах є: 1) конфронтаційні стратегії (націоналізму, дискримінації, сепарації, ізоляції, геноциду); 2) стратегії маргіналізації (асиміляції, «розчинення», нівелювання міжетнічних відмінностей); 3) стратегії інтеграції (співпраці на засадах взаєморозуміння й партнерства)» [2, С.157].

Вивчаючи чинники впливу на становлення та розвиток міжетнічної взаємодії, Н.М. Семенів зазначає, що «міжетнічні відносини формуються під впливом певних суспільних, соціальних, політичних та інших чинників і знаходяться в стані постійної зміни. Співвідношення зазначених чинників у тій чи іншій мірі відбивається на характері міжетнічних відносин, проявляється в соціальній структурі етнічних груп, що взаємодіють між собою» [4, С.639].

Сфера міжетнічних відносин надзвичайно складна, найбільш конфліктна і загрожує серйозними колізіями. Нехтування етнічним самовідчуттям, протиставлення йому загальнорадянського, призводило до помітних деформацій національної самосвідомості багатьох поколінь, тоді як дослідниками доведено, що національна самосвідомість грає найважливішу роль вихованні культури міжетнічного спілкування на духовно-інформаційному рівні. У свою чергу, таке ставлення до проблеми міжетнічного спілкування породило багато негативних наслідків у вихованні та прогалини в етнічній соціалізації молодого покоління: ущербна національна самосвідомість, незнання рідної мови, культури свого народу, слабкий ступінь етнічної ідентичності зі своєю нацією та ін.

Загалом у психолого-педагогічній науці накопичено багаж знань з виховання толерантності та культури міжнаціонального спілкування, містить низку рекомендацій, які мають стати надбанням кожного сучасного вчителя, але, на жаль, підручники з педагогіки вузів приділяють недостатньо уваги питанням виховання культури міжетнічного спілкування. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки та запровадження навчальних курсів, метою яких стане формування культури міжетнічного спілкування, усвідомлення необхідності толерантного ставлення до інших культур, релігій та їх носіїв. Виховання культури міжетнічного спілкування та толерантності дітей та молоді в умовах глобалізації суспільства має бути адекватно соціальним реаліям, що складаються у міжнародній та внутрішньодержавній сферах. До таких реалій відносяться зростання національної самосвідомості народів, загострення міжнаціональних конфліктів, прояв націоналізму та екстремізму у сфері міжнаціональних відносин. Це зумовлює необхідність вивчення форм міжетнічного спілкування людей, що

історично склалися, та іншого підходу до виховної роботи, створення нової освітньо-виховної парадигми, що відповідає глобальним процесам єднання співтовариств.

Література

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XX века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). 1997. 456 с.
2. Капідінова С.Б. Толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин студентів: дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології напн україни. Київ, 2015. 231с.
3. Тишков В.А. Очерки истории и политики этничности 2005. 450 с.
4. Semeniv N.M. Factors of influence on the formation and development of interethnic interaction. Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. Issue 29. KamianetsPodilskyi : Aksioma, 2015. P. 636–646.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНІСТЬ, ІННОВАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць
за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції
(Україна, Житомир, 4 квітня 2024 року)

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Надруковано з оригінал-макета укладачів
Підписано до друку 26.04.24. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 10. Обл. вид. арк. ____ . Наклад 100. Зам. 161.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ЖТ №10 від 26.05424 р.